

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

DİJİTAL EBEVEYNLİĞİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER,
BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK KURAMI VE BİLİŞSEL
ESNEKLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA ARİF DOĞAN

GAZİANTEP
TEMMUZ 2022

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

**DİJİTAL EBEVEYNLİĞİN DEMOGRAFİK
ÖZELLİKLER, BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK KURAMI VE
BİLİŞSEL ESNEKLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA ARİF DOĞAN

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA

GAZİANTEP
TEMMUZ 2022

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Mustafa Arif DOĞAN
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tezin Başlığı: Dijital Ebeveynliğin Demografik Özellikler, Beş Faktör Kişilik Kuramı ve Bilişsel Esneklik Açısından İncelenmesi
Tezin Savunma Tarihi : 25.07.2022

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

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

Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA
Tez Danışmanı

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

Jüri Üyeleri

İmzası

Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA

Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ

Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
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: Mustafa Arif DOĞAN

Öğrenci Numarası: 202623111003

Tezin Savunma Tarihi: 25.07.2022

ÖNSÖZ

Ebeveynlerin sorumluluklarına dijital dünyada yeni sorumluluklar eklenmiştir. Bu yeni sorumluluklar, çocukların dijital fırsatlardan yararlanmasını ve dijital risklerden korunmasını içermektedir. Bu yeni sorumluluklar dijital ebeveynlik kavramını doğurmuştur. Bu tez çalışması ile dijital ebeveynlik araştırmalarına özgün bir bakış açısı katmak amaçlanmıştır.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile başlayan Gaziantep Üniversitesi ile sonuçlanan yüksek lisans serüvenimde emeği geçen tüm hocalarıma teşekkür ederim. Özellikle tez danışmanlığımı yürüten, tez yazım sürecinde destekleyici ve cesaretlendirici tutum sergileyen, çalışmanın her aşamasını titizlikle inceleyen ve geri bildirimleri ile beni doğru yola sevk eden kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA'ya çok teşekkür ederim.

Tez savunması jüri üyeliği ile kıymetli fikirlerini benimle paylaşan ve geri bildirimleri ile tezimin daha nitelikli bir hale gelmesine katkı sağlayan Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Sevgisini ve desteğini her daim hissettiren annem Hanife DOĞAN, babam Soner DOĞAN ve ablam Havva SARIUŞAK'a çok teşekkür ederim.

Tez sürecinde yaşadığım zorlukları aşmamda en büyük destekçim olan, özellikle hazırladığı lezzetli tabaklar ile motivasyonumu artıran, kalbime kalbini katan sevgili eşim, Dünyam İlknur DOĞAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Mustafa Arif DOĞAN

TEMMUZ, 2022

ÖZET

DİJİTAL EBEVEYNLİĞİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER, BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK KURAMI VE BİLİŞSEL ESNEKLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOĞAN, Mustafa Arif
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA
Temmuz-2022, 154 sayfa

Dijital ebeveynlik, dijital teknolojilerin büyük bir hızla geliştiği 21. yüzyılda ortaya çıkan bir kavramdır. Dijital çağda dijital ebeveynlerden çocuklarının dijital fırsatlardan en üst düzeyde faydalanmasını sağlaması ve çocuklarını dijital risklerden en üst düzeyde koruması beklenmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumu, beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Buna ilave olarak çalışmada, ebeveynlerin ve lisede öğrenim gören çocuklarının ekran kullanım sürelerinin ve amaçlarının belirlenmesi; ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının ebeveynlerin ve çocukların çeşitli özelliklerine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde lisede öğrenim gören çocuğa sahip 275'i anne ve 108'i baba olmak üzere 383 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre dijital medyanın etkin kullanımını onaylama ile bilişsel esneklik ve sorumluluk kişilik özelliği arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dijital medya risklerinden koruma ile nevroitiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönde; sorumluluk kişilik özelliği arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde; nevroitiklik kişilik özelliği arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ergenlerin ekranı genellikle eğlence amaçlı kullandıkları; ebeveynlerin ise genellikle iletişim amaçlı ekran kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin ekran kullanım süreleri arttıkça ebeveynlerin dijital medyayı daha riskli algıladıkları saptanmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış; araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: dijital ebeveynlik, beş faktör kişilik özellikleri, bilişsel esneklik

ABSTRACT

INVESTIGATION OF DIGITAL PARENTING IN TERMS OF DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS, BIG FIVE PERSONALITY THEORY AND COGNITIVE FLEXIBILITY

DOGAN, Mustafa Arif

MA Thesis,

Department of Educational Sciences

Discipline of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İdris KAYA

July-2022, 154 pages

Digital parenting is a concept that emerged in the 21st century, where digital technologies are developing at a rapid pace. In the digital age, digital parents are expected to ensure that their children benefit from digital opportunities at the highest level and protect their children from digital risks at the highest level. The main purpose of this study is to determine the relationship between parents' attitude, big five personality traits and cognitive flexibility levels. In addition, the study aimed to determine the screen usage time and purposes of parents and their children in high school; It is aimed to examine whether parents' digital parenting attitudes change according to various characteristics of parents and children. The study group of the research consisted of 383 parents, 275 of whom were mothers and 108 of whom were fathers, who had children studying at high school in Gaziantep. The data of the research were collected with Personal Information Form, Digital Parenting Attitude Scale, Big Five Personality Traits Scale and Cognitive Flexibility Inventory. According to the results of the study, it was determined that there is a positive relationship between approving effective use of digital media and cognitive flexibility and conscientiousness personality traits. There is a positive relationship between protecting against digital media risks and neuroticism personality trait; It has been determined that there is a negative relationship between the conscientiousness personality trait. There was a positive correlation between cognitive flexibility and extraversion, agreeableness, conscientiousness and openness personality traits; It has been determined that there is a negative relationship between neuroticism personality trait. However, adolescents generally use the screen for entertainment; it has been determined that parents generally screens for communication purposes. In addition, it has been determined that as adolescents' screen use time increases, parents perceive digital media more risky. The findings of the study were discussed within the framework of the relevant literature; Various suggestions were made to researchers and practitioners.

Keywords: digital parenting, big five personality traits, cognitive flexibility

İÇİNDEKİLER

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

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Sayıtlılar.....	7
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	7

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dijital Dünya.....	9
2.1.1.Dijital Fırsatlar	10
2.1.2.Dijital Riskler	11
2.1.3.Dijital Okuryazarlık.....	14
2.1.4.Dijital Yerli ve Dijital Göçmen	16
2.1.5.Ebeveyn Arabuluculuğu	18
2.1.6.Dijital Ebeveynlik.....	21
2.2.Kişilik.....	28
2.2.1.Beş Faktör Kişilik Kuramı.....	29
2.2.1.1.Dışadönüklük	31
2.2.1.2.Yumuşak Başlılık.....	32
2.2.1.3.Sorumluluk.....	33
2.2.1.4.Nevrotiklik	33
2.2.1.5.Deneyime Açıklık	34
2.3.Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve Bilişsel Esneklik	35
2.3.1.Bilişsel Esneklik	40
2.3.2.Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	43
2.4.Dijital Ebeveynlikle İlgili Araştırmalar	44
2.4.1.Dijital Ebeveynlikle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	44

2.4.2.Dijital Ebeveynlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	50
2.5.Beş Faktör Kişilik Özellikleriyle İlgili Araştırmalar	55
2.5.1.Beş Faktör Kişilik Özellikleriyle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	55
2.5.2.Beş Faktör Kişilik Özellikleriyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .	61
2.6.Bilişsel Esneklikle İlgili Araştırmalar.....	64
2.6.1.Bilişsel Esneklikle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	65
2.6.2.Bilişsel Esneklikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1.Araştırma Deseni.....	73
3.2.Evren ve Çalışma Grubu	73
3.3.Veriler Toplama Araçları	75
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	75
3.3.2.Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği	75
3.3.3.Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği	76
3.3.4.Bilişsel Esneklik Envanteri	76
3.4.Verilerin Toplanması	77
3.5.Verilerin Çözümlemesi	77

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1.Analiz Öncesi Temel Varsayımlar	80
4.1.1.Normallik.....	80
4.1.2.Doğrusallık ve Eşvaryanslılık	81
4.2.Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Amaçlı Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulgular	81
4.3.Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Hariç Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulgular	82
4.4.Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ekran Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular.....	83
4.5.Ebeveynlerin Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulgular	83
4.6.Ebeveynlerin Ekran Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular.....	84
4.7.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	85
4.8.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	86
4.9.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Uzaktan Eğitim Hariç Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	87
4.10.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Anne ya da Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	88
4.11.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Dijital Yerli ya da Dijital Göçmen Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	89
4.12.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	89
4.13.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	90

4.14.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Ebeveynlerin Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	91
4.15.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumları, Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular	92

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1.Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	95
5.2.Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ekran Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	96
5.3.Ebeveynlerin Meslek Hariç Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	97
5.4.Ebeveynlerin Ekran Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	98
5.5.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması.....	98
5.6.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması.....	99
5.7.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Uzaktan Eğitim Hariç Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması	100
5.8.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Anne ya da Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması	101
5.9.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Dijital Yerli ya da Dijital Göçmen Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması	102
5.10.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması	102
5.11.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması	103
5.12.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Ebeveynlerin Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması.....	104
5.13.Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumları, Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulguların Tartışılması...	105

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.	Sonuçlar	108
6.2.	Öneriler	110
6.2.1.	Araştırmacılara Öneriler	111
6.2.2.	Uygulayıcılara Öneriler	111

KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	147
Ek 1. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	147
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	147
Ek 3. Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği	150
Ek 4. Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği	151
Ek 5. Bilişsel Esneklik Envanteri.....	152
Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri	153
ÖZGEÇMİŞ	154
VITAE.....	154



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyo-demografik özellikleri.....	74
Tablo 4.1.	Ölçek toplam puan ortalamalarının normallik değerleri.....	81
Tablo 4.2.	Ebeveynlerin gözünden çocuklarının uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım süreleri.....	81
Tablo 4.3.	Ebeveynlerin gözünden çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süreleri.....	82
Tablo 4.4.	Ebeveynlerin gözünden çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım amaçları.....	83
Tablo 4.5.	Ebeveynlerin ekran kullanım süreleri.....	84
Tablo 4.6.	Ebeveynlerin ekran kullanım amaçları.....	84
Tablo 4.7.	Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	85
Tablo 4.8.	Ebeveynlerin dijital medya risklerinden koruma alt boyutu puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları.....	86
Tablo 4.9.	Ebeveynlerin dijital medyanın etkin kullanımını onaylama alt boyutu puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları.....	86
Tablo 4.10.	Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları.....	87
Tablo 4.11.	Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının anne ya da baba olma durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	88
Tablo 4.12.	Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının dijital yerli ya da dijital göçmen olma durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	89
Tablo 4.13.	Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının çocuk sayılarına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları.....	90
Tablo 4.14.	Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları.....	91
Tablo 4.15.	Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının ekran kullanım sürelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları.....	92
Tablo 4.16.	Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, bilişsel esneklik düzeyleri, beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları.....	93

KISALTMALAR

DMEKO: Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama

DMRK: Dijital Medya Risklerinden Koruma

BE: Bilişsel Esneklik

DD: Dışadönüklük

YB: Yumuşak Başlılık

SOR: Sorumluluk

NEV: Nevrotiklik

DA: Deneyime Açıklık

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

EKLER

- Ek 1.** Milli Eğitim Müdürlüğü İzni
- Ek 2.** Kişisel Bilgi Formu
- Ek 3.** Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği
- Ek 4.** Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği
- Ek 5.** Bilişsel Esneklik Envanteri
- Ek 6.** Ölçek Kullanım İzinleri



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dijital teknolojilerin büyük bir hızla gelişmesine bağlı olarak tüm dünyada dijital araç kullanımı ciddi bir yükseliş göstermektedir. Dijital 2022 Raporu'na göre dünya genelinde internet kullanıcılarının dünya nüfusuna oranı %62,5 (4,95 milyar kişi) olarak tespit edilmiştir. Aynı rapora göre dünya genelinde internette harcanan günlük ortalama zaman 6 saat 58 dakika iken Türkiye 8 saat ile dünyada 14. sırada yer almaktadır (We Are Social, 2022). Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre Türkiye'de hanelerin evden internete erişim oranı %92,0 olarak belirlenmiştir. Aynı raporda 16-74 yaş arası bireylerde internet kullanım oranı %82,6 olarak ifade edilmektedir (TÜİK, 2021). 2019 yılında Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyayı derinden etkileyen Covid-19 pandemi sürecinde dijital araçların kullanımında önemli oranda artış görülmektedir (We Are Social, 2022). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'de yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiş ve buna bağlı olarak Türkiye'de dijital araç kullanımının arttığı söylenebilir.

Dijital araçların sosyal, kültürel, ekonomik ve politik alanlarda önemli faydaları bulunmaktadır (van Deursen, 2010). İnsanlar günlük yaşamlarında alışveriş, resmi işlemler, araştırma, bankacılık gibi birçok işini bilişim teknolojilerini kullanarak gerçekleştirmektedir (Yıldız-Durak ve Seferoğlu, 2018). Bilgi ve iletişim teknolojileri sağlık, güvenlik, ulaşım, gazetecilik, bankacılık, telekomünikasyon,

alışveriş, eğlence, sosyal medya ve eğitim alanlarında kullanılmaktadır (MEB, 2015; akt. Gür, 2017). Dijital araçlar, çocukların gelişimi için birçok dijital fırsat sunmaktadır. Dijital araçların çocukların ve ergenlerin soyut düşünme, analiz etme gibi bilişsel becerilerini geliştirdiğini (Nir-Gal ve Klein, 2004), dünya ile ilgili bilgilerini zenginleştirdiğini (Palaiologou, 2016), ince motor becerilerini, okuryazarlık ve matematiksel anlama becerilerini artırdığını (Zomer ve Kay, 2018), akademik gelişimlerini desteklediğini (Lieberman, Fisk ve Biely, 2009), iş birliği içinde çalışabilme fırsatı sunduğunu (Ekici ve Uçak, 2012), sosyal yeterliliklerini artırdığını (Huffaker, 2006), öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğini (Arslan, Bütün, Doğan, Dağ, Serdarzade ve Arica, 2014) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

Dijital araçlar, sunduğu dijital fırsatların yanında uygun kullanılmadığında birçok dijital riski de beraberinde getirmektedir. İnternet; virüs taşıyan e-postalar, reklam amaçlı mesajlar, zararlı yazılımlar, şiddet içerikli oyunlar, ahlaka uygun olmayan siteler, yasa dışı örgütler, yanlış bilgilendirmeler gibi çok çeşitli riskler barındırmaktadır (Kuzu, 2011). Dijital araçların kontrolsüz kullanımı durumunda çocukların ve ergenlerin sağlığının bozulduğu, gelişimsel gecikmeler yaşadıkları ve davranış problemleri sergiledikleri belirlenmiştir (Bell, Bishop ve Przybylski, 2015; George ve Odgers, 2015). Dijital teknolojilerinin aşırı kullanımı aile içinde geçirilen zamanın azalmasına (Aarsand, 2011), öz güven eksikliğine (Holman, Hansen, Cochian ve Lindsey, 2005), iletişim bozukluklarına (Bian ve Leung, 2014), depresyon riskinin artmasına (Jeong, Park ve Yoon, 2016), görme ve duruş problemlerine (Agger ve Shelton, 2007), uyku düzeninin bozulmasına (Yay, 2019) neden olmaktadır. Bunun yanında çocuklar dijital teknolojiler aracılığıyla birçok zararlı içeriğe maruz kalabilmektedir. Amerika’da 20 yıl önce yapılan bir çalışmada ergenlerin %74’ünün internetten yabancı kişilerle iletişim kurduğu, %44’ünün silah ve patlayıcılarla ilgili siteleri ziyaret ettiği, %25’inin kimlik bilgilerini paylaştığı ve %21’inin pornografik içerikli siteleri ziyaret ettiği ifade edilmektedir (Stahl ve Fritz, 2002). Çocuklar internet ortamında ırkçı/nefret söylemi gibi aktivitelere katılabilir; reklamlar yoluyla ticari sömürülere alet olabilir; kumar, korsanlık ve izinsiz dosya yükleme gibi yasa dışı eylemlerde bulunabilirler (Yay, 2019).

Dijital çağda çocukların dijital araçları güvenli ve etkili biçimde kullanmaları için sosyal çevrelerinden destek almaları gerekmektedir (Livingstone ve Bulger, 2013). Çocukların olumlu dijital alışkanlıklar kazanmaları için ebeveynlere önemli

sorumluluklar düşmektedir (Goodwin, 2021). Dijital çağda ebeveynlerin sorumluluklarında bazı değişiklikler meydana gelmiştir (Manap, 2020). Ebeveynlerin sorumluluklarına çocukları dijital fırsatlardan yararlanırken oluşabilecek dijital risklerden çocuklarını korumak eklenmiştir (Clark, 2011; Lupton, Pedersen ve Thomas, 2016). Bu yeni sorumluluklar dijital ebeveynlik kavramını doğurmuştur (Kabakçı-Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013; Rode, 2009; Yay, 2019). Ebeveynlerin dijital dünyada çocuklarını yetiştirmek amacıyla dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Sanders ve Turner, 2018).

Dijital ebeveyn; dijital farkındalığı yüksek olan, dijital araçları kullanma becerisine sahip, dijital fırsatların farkında olan ve dijital risklerden çocuklarını koruyan, dijital ortamda çocuğunun davranışlarını kontrol eden, dijital ortamda kişi haklarına saygı duyulmasının gerekliliğini çocuğuna aktaran ve dijital yeniliklere uyum sağlayan birey olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013). İnancıkaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz (2018a) dijital ebeveynliği, çocukların dijital araçları kullanımları hakkında ebeveynlerin sergiledikleri davranışlar olarak tanımlamıştır. Dijital ebeveynlik tutumu ise çocukların dijital araçlarla olan deneyimleri hakkında ebeveynlerin geliştirdikleri tutumlardır (Vural-Şenel, 2020). Dijital risk ve fırsatların farkında olarak çocuklarını bilgilendiren ve koruyabilen anne-baba tutumları etkili dijital ebeveynliği göstermektedir (Biricik, 2021). Kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı, sosyal ağ kullanım süreleri, dijital oyun bağımlılığı gibi kavramların ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kağızmanlı, 2019; Seviniş, 2017; Yalçın-Çınar ve Mutlu, 2019). Bu bağlamda dijital ebeveynliğin ebeveynlerin kişilik özelliklerinden etkilenebileceği söylenebilir.

Kişilik, bireyin farklı durumlarla karşılaştığında yaptığı davranışları açıklayan, devamlılığı olan, kişiler arası, motivasyonel, duygusal ve deneyime dayanan etkileşim tarzı olarak ifade edilmektedir (McCrae ve Costa, 1989). Kişilik, bireyin diğer bireylerden farklılık gösterdiği, süreklilik gösteren kendine özgü belirgin özelliklerinin olması olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2008; Doğan, 2013; İbrahimioğlu, Ünalı, Samancıoğlu ve Bağlıbel, 2013; Köroğlu ve Bayraktar, 2011; Larsen ve Buss, 2010; Yeşilyaprak, 2022). Kişilik özelliklerini ele alan çalışmalardaki temel yaklaşım, insanların bireysel farklılıklarının dünya üzerindeki tüm dillerde kodlanacağı ve sözcüklerle yansıtılacağı geniş kapsamlı bir sınıflamanın oluşturulmasıdır (Somer, 1998). Türk dilinde kişilik boyutları dışadönüklük,

yumuşak başlılık, sorumluluk, nevrotiklik ve deneyime açıklık olarak ifade edilmektedir (Somer, 1998; Somer ve Goldberg, 1999). Dışadönüklük kişilik özelliği; mizacı ön planda olma, insanlarla birlikte olmayı sevme, eğlenmeden hoşlanma, güçlü olma, arkadaşça davranışlara sahip olma ile ilişkilidir (Clark ve Watson, 1991; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002; Viswesvaran ve Ones, 2000). Yumuşak başlılık kişilik özelliği; bağışlayıcılık, hoşgörülü olma, nazik olma, yardımseverlik, saygılı olma ve esneklik ile ilişkilidir (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Sorumluluk kişilik özelliği; sorumlu olma, düzenli olma, yeterli olma, planlı olma ve düşünceli olma gibi özellikleri yansıtmaktadır (Viswesvaran ve Ones, 2000). Nevrotiklik kişilik özelliği; depresif olma, kaygı, gerginlik, duygusal iniş çıkışlar, tedirginlik ve sabırsızlık ile ilişkilidir (Bacanlı vd., 2009; Benet-Martinez ve John, 1998). Deneyime açıklık kişilik özelliği ise kişinin kendine özgü olmasını, çeşitliliği ve değişimi arzulamasını içermektedir (Costa ve McCrae, 1992a). Beş faktör kişilik özellikleri ile bilişsel esneklik arasında ilişki bulunmaktadır (Bilgin, 2017b). Literatürde bilişsel esneklik ile akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum, problemli internet kullanımı gibi kavramların ilişkili olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Kaymaz ve Şakiroğlu, 2020; Peker ve Çukadar, 2016; Şenyiğit, 2018). Bu bağlamda dijital ebeveynliğin ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeylerinden etkilenebileceği söylenebilir.

Bilişsel esneklik, bireyin beklenmedik durumlar karşısında oluşan yeni duruma uyum sağlayabilmesi ve bu durumun çözümüne yönelik farklı yollar üretebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çuhadaroğlu, 2011). Anderson'a (2002) göre bilişsel esneklik; hatalardan öğrenebilme, dikkatini toparlayabilme, alternatif yollar geliştirebilme ve birçok bilgi kaynağını aynı zamanda işleme becerisidir. Martin ve Anderson (1998) bilişsel esnekliğin üç öğeden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar, bireyin alternatif seçeneklerin ve yolların farkında olması; esnek olmaya ve farklı durumlara uyum sağlamaya hevesli olması; öz yeterlik ya da esnek olma yeteneğine sahip olduğu inancıdır. Bilişsel esnekliğe sahip birey; seçeneklerin farkındadır; yeni ve zorlu durumlar ile etkin biçimde baş edebilir; alternatif fikirler üretebilir; yeni durumlara uyum sağlayabilir (Altunkol, 2011; Martin ve Rubin, 1995; Stahl ve Pry, 2005). Bu bireyler, yeni insanlarla rahatlıkla tanışabilir; kendini daha rahat ifade edebilir; kişiler arası ilişkilerini düzenlemede başarılıdır (Bilgin, 2009; Çelikkaleli,

2014). Kendine güvenir, sorumluluk sahibidir ve atılgandır (Martin ve Anderson, 1998).

Dijital çağda çok önemli bir beceri olduğu düşünülen dijital ebeveynliğin sosyo-demografik değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kuzu-Jafari 2021; Nayci, 2021; Türkel, 2021; Yaman, 2018). Bu çalışmada sosyo-demografik değişkenlerin dijital ebeveynliği etkileyip etkilemediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Dijital ebeveynlik tutumları ile beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkilerin incelenmesi özgün bir konu olarak literatüre yenilik katacaktır. Bu üç değişken arasındaki ilişkilerin araştırılması ve dijital ebeveynliğin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi, dijital ebeveynliğin nelerden etkilendiği ve nasıl geliştirileceği hakkında düşünmeyi sağlayabilir. Bu çalışmada dijital ebeveynliğin ebeveynlerin dijital yerli ya da dijital göçmen (Prensky, 2001) olma durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin literatürü genişletmek de amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Buna ilave olarak çalışmanın alt problemlerine ilişkin sorular aşağıda verilmiştir:

1. Lisede öğrenim gören öğrencilerin ekran kullanım süreleri ne kadardır?
2. Lisede öğrenim gören öğrencilerin ekran kullanım amaçları nelerdir?
3. Ebeveynlerin ekran kullanım süreleri ne kadardır?
4. Ebeveynlerin ekran kullanım amaçları nelerdir?
5. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ekran kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, anne ya da baba olma durumu, dijital yerli ya da dijital göçmen olma durumu, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, ekran kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her geçen yıl dijital araçların kullanımı yaygınlaşmaktadır (TÜİK, 2021; We Are Social, 2022). Dijital araçlar insan yaşamına çok önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak dijital araçların kullanırken karşılaşılabilecek birçok dijital risk bulunmaktadır (Söğüt, 2020). Bu dijital risklerden çocukların korunması adına dijital ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Aynı zamanda dijital ebeveynler dijital araçların etkin kullanımı konusunda çocuklara yardımcı olmalıdır (Appel, Stiglbauer, Batinic ve Holtz, 2014). Dijital dünyada ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının belirlenmesi, dijital ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi çocukların gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ebeveynlerin beş faktör kişilik özelliklerinin dijital ebeveynlik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Nevrotik yani kaygılı ve güvensiz (Costa ve McCrae, 1995) ebeveynlerin çocukları için daha çok endişelenip dijital medyayı daha riskli algılayabileceği; sorumluluk düzeyi yüksek ebeveynlerin sorumlu hedefler dâhilinde dijital medyanın etkin kullanımını onaylayabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte karşılaştığı yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilen, çeşitli alternatifler üretebilen bilişsel açıdan esnek (Bilgin, 2009) ebeveynlerin çocuklarının dijital araçları kullanma durumunu daha çok destekleyebileceği düşünülebilir.

Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlara katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Çalışmada ebeveynlerin ve çocukların ekran kullanım süreleri ve ekran kullanım amaçlarının belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Bu bulgular dijital araçların kullanımı konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir. Dijital ebeveynlik ile beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, ebeveynlerin kişilik özelliklerine ve bilişsel esneklik düzeylerine yönelik programlar aracılığıyla dijital ebeveynlik becerilerine katkı sağlayabilir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları ile çeşitli psikolojik özellikler ile birlikte ele alındığı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Literatürde dijital ebeveynlik tutumlarını beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklikle birlikte ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Özgün bir konu olması nedeniyle bu araştırmanın literatüre önemli bir yenilik katacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Çalışma kapsamında yer alan veriler pandemi dönemi nedeniyle çevrim içi ortamda Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların veri toplama araçlarını (Kişisel Bilgi Formu, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Envanteri, Bilişsel Esneklik Envanteri) içten ve objektif bir şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.
- Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının örneklemin kültürel özelliklerine ve araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep ilinde yer alan liselerde öğrenim gören 383 çocuğun ebeveyninden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri Covid-19 pandemi döneminde toplanmıştır. Pandemi sürecinin dijital araç kullanımını etkilemesi, bu araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülmektedir.
- Çalışmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik düzeyleri araştırmada kullanılan ölçeklerin kapsamıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dijital Ebeveyn: Dijital ebeveyn; dijital farkındalığı yüksek olan, dijital araçları kullanma becerisi yüksek olan, dijital fırsatların farkında olan ve dijital risklerden çocuklarını koruyan, dijital ortamda çocuğunun davranışlarını kontrol eden, dijital ortamda kişi haklarına saygı duyulmasının gerekliliğini çocuğuna aktaran ve dijital yeniliklere uyum sağlayan birey olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013).

Beş Faktör Kişilik Özellikleri: İnsanların bireysel farklılıklarının sıfatlara dayalı olarak yansıtıldığı kapsamlı bir kişilik sınıflamasıdır. Beş faktör kişilik özellikleri, kişilerin hayatı boyunca değişmeyen davranışsal eğilimleri olarak

belirtilmektedir. Beş faktör kişilik özellikleri: dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, nevrotiklik ve deneyime açıklıktır (Costa ve McCrae, 1995).

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik, kişinin değişen durumlar karşısında meydana gelen taleplere uygun tepki verebilme konusundaki bilgilerini spontane bir şekilde yeniden yapılandırabilme yeteneğidir (Spiro ve Jehng, 1990).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dijital Dünya

Teknolojinin hızlı ve sürekli gelişmesiyle birlikte dünyada bilgi ve iletişim teknolojileri ve internet kullanımı ciddi bir hızla artmaktadır. Dijital 2022 Küresel Genel Bakış Raporu'na göre küresel cep telefonu kullanıcıları oranı geçen yıla göre %1,8 artarak %67,1 (5,31 milyar kişi), küresel sosyal medya kullanıcıları oranı ise geçen yıla göre %10,1 artarak %58,4 (4,62 milyar kişi) olarak belirlenmiştir. Aynı raporda küresel internet kullanıcılarının dünya nüfusuna oranı geçen yıla göre %4,0 artarak %62,5 (4,95 milyar kişi) olarak ortaya konmuştur. İnternet kullanarak harcanan zaman dünyada ortalama 6 saat 58 dakika olurken Türkiye bu alanda 8 saat ortalama süre ile dünyada 14. sıraya yükselmiştir (We Are Social, 2022). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması'na göre Türkiye'de hanelerin evden internete erişim oranı geçen yıla göre %1,3 artarak %92,0 olarak belirlenmiştir. 16-74 yaş arası bireylerde internet kullanım oranı %82,6 iken bu bireylerin interneti düzenli olarak (hemen her gün ya da haftada en az bir defa) kullanım oranı geçen yıla göre %4,0 artarak %80,5 olarak belirlenmiştir. Aynı raporda internet üzerinden özel kullanım amacıyla mal veya hizmet siparişi veren ya da satın alan 16-74 yaş grubundaki bireylerin oranı ise geçen yıla göre %7,8 artarak %44,3 olarak ortaya konmuştur (TÜİK, 2021).

İnternet ve bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu artışın önemli bir nedeni 2019 yılında Çin'de ortaya çıkan ve ilerleyen süreçte tüm ülkeleri etkisi altına alan

Covid-19 pandemisi olarak gösterilebilir. Aldemir ve Avşar'a (2020) göre Covid-19 pandemi sürecinde dijital araçlar ve internet insanlar için isteğe bağlı olmaktan çıkıp zorunluluk haline gelmiştir. Devletler, pandemi sürecinin meydana getirdiği olumsuz durumlardan en az zarar görerek çıkmak için sosyal izolasyonun bir parçası olarak vatandaşlarına dijital ortamdaki ulaşmaktadır (Aldemir ve Avşar, 2020). Pandemi döneminde yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu nedenle bilgi ve iletişim teknolojileri ve internetin kullanım oranının önemli ölçüde arttığı söylenebilir. Dijital araçların kullanımının artması, beraberinde bazı risk ve fırsatlar da getirmektedir.

2.1.1. Dijital Fırsatlar

İnternet bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi paylaşmanın, haberleşmenin, alışverişin, iletişimin ve eğlencenin odağı haline gelmiştir. İnternet; amaçlı, güvenli, sorumlu, işlevsel, dürüst, yasal ve etik ilkelere uygun kullanıldığında çok güçlü bir bilgi kaynağı, iletişim ve sosyalleşme aracı olmaktadır (Alımcı, 2019). İnsanlar günlük yaşamlarında alışveriş, bankacılık, resmi kurum işlemleri, ilgi alanlarında araştırma yapma gibi konuları bilişim teknolojileri ile gerçekleştirebilmektedir (Yıldız-Durak ve Seferoğlu, 2018). Dijital araçların sosyal, politik, ekonomik ve kültürel alanlarda önemli faydaları bulunmaktadır (van Deursen, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım alanları sağlık, güvenlik, ulaşım, gazetecilik, bankacılık, telekomünikasyon, alışveriş, eğlence, sosyal medya ve eğitim olarak özetlenebilir (MEB, 2015; akt. Gür, 2017).

Dijital araçların çocukların gelişimi üzerinde birçok yararı bulunmaktadır. Amerikan Ulusal Erken Çocukluk Derneği (NAEYC) yayınladığı durum değerlendirme raporunda teknolojinin ve dijital medyanın uygun kullanımı ile çocukların gelişim ve etkileşiminin desteklenebileceğini ifade etmektedir (NAEYC, 2012). Örneğin Susam Sokağı gibi eğitici televizyon içeriklerinin çocukların öğrenme ve okula hazırbulunuşluklarını artırdığı bulunmuştur (Mares ve Pan, 2013). Çocuklara yeni bir dil öğretmeyi, fonolojik farkındalık kazandırmayı, okumaya hazırbulunuşluklarını artırmayı amaçlayan dijital medya ürünlerinin çocukların dil gelişimine olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Baydar, Kağıtçıbaşı, Küntay ve Göksen, 2008; Chera ve Wood, 2003; Segers ve Verhoeven,

2002). Roseberry, Hirsh-Pasek, Parish-Morris ve Golinkoff (2009), çocukların sosyal etkileşimli olarak video izlemesinin fiil kullanımlarını olumlu yönde desteklediğini belirtmişlerdir.

Dijital araçların çocukların ve ergenlerin soyut düşünme, analiz etme, bilgiyi değerlendirme, planlama gibi bilişsel becerilerini geliştirdiğini (Nir-Gal ve Klein 2004; Shute ve Miksad, 1997), dünya ile ilgili bilgilerini zenginleştirdiğini (Palaiologou, 2016), ince motor becerilerini, okuryazarlık ve matematiksel anlama becerilerini artırdığını (Zomer ve Kay, 2018), akademik gelişimlerini desteklediğini (Lieberman vd., 2009), ilgi alanlarını paylaşan kişilerle etkileşime geçebilme ve iş birliği içinde çalışabilme fırsatı sunduğunu (Ekici ve Uçak, 2012), sosyal kaygılarını azaltıp sosyal yeterliliklerini artırdığını (Huffaker, 2006), öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğini (Arslan vd., 2014) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

İnternet, gençlerin kendilerini özgür biçimde ifade etme fırsatı bulabilecekleri ve kendi kimliklerini oluşturma sürecine fırsat veren ortamlar sunar (Yay, 2019). Dijital ortamların sağladığı olanaklar sayesinde bireyler sosyalleşmesini dijital ortamlara taşımakta ve bu ortamlar ile yeni ağlara ve gruplara katılmakta, bu sayede sosyal rollerini geliştirmektedir (Yaman, Dönmez, Akbulut, Kabakçı-Yurdakul, Çoklar ve Güyer, 2019). Çocuklara göre internetin en önemli faydaları bilgiye hızlı ve kolay erişim, eğlendirici içerikler, arkadaşlar ve uzaktaki aile bireyleri ile iletişim kurabilme imkânı sağlamasıdır. Ebeveynlerin internetin fırsatlarına ilişkin yeterince bilgisinin olmadığı, internetin ödevlere yardımcı olacak bir bilgi arama kaynağı olma işlevine odaklandıkları görülmektedir (Özsoy ve Atılğan, 2018). Başka bir çalışmada ebeveynler tarafından çocukların cep telefonu ve tablet kullanımının eğitimsel destek sağlama, dijital çağa ayak uydurma ve uslu durmasını sağlama noktalarında olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Ateş ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2019). Dijital araçların sunduğu tüm bu fırsatların yanında dijital araçların çocuk ve ergenler açısından bazı riskler barındırdığı da söylenebilir.

2.1.2. Dijital Riskler

İnternet ve dijital araçların uygun kullanıldığında sunduğu birçok fırsat olduğu gibi uygun kullanılmadığında getireceği birçok risk bulunmaktadır. İnternet kullanımı sırasında tehdit oluşturabilecek birçok unsur mevcuttur. Virüs taşıyan e-

postalar, reklam amaçlı mesajlar, zararlı yazılımlar, şiddet içerikli oyunlar, ahlaka uygun olmayan siteler, yasa dışı örgütler, yanlış bilgilendirmeler gibi çok çeşitli riskler bulunmaktadır (Kuzu, 2011).

Çevrim içi riskler; içerik riskleri, bağlantılı kişi riskleri, ticari riskler ve gizlilik riskleri olmak üzere 4 ana başlık altında toplanmıştır. İçerik risklerinde yanlış bilgiler, yasadışı içerikler, şiddet/ırkçı/müstehcen/nefret içerikli materyaller ve zorlayıcı (uyuşturucu, intihar vb.) içerikler gibi riskler yer almaktadır (Livingstone ve Haddon, 2008). Bağlantılı kişi risklerinde yabancı kişilerle bağlantı kurma ve siber zorbalığa uğrama riskleri bulunmaktadır. Ticari risklerde yasa dışı kumar oynama, istenmeyen reklamlara maruz kalma ve korsan yazılımlar gibi riskler yer almaktadır. Gizlilik risklerinde ise özel bilgilerin farkında olmaksızın paylaşılması, gizli bilgilerin başkaları tarafından ele geçirilmesi gibi riskler bulunmaktadır.

Dijital araçların aşırı kullanımının çocukların bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimini geciktirdiği ortaya konmuştur (Pagani, Fitzpatrick, Barnett ve Dubow, 2010). Dijital teknolojilerin kontrolsüz kullanım durumunda çocukların sağlığının bozulması, gelişimsel gecikmeler ve davranış problemleri gibi birçok olumsuz durum ortaya çıkabilir (Bell vd., 2015; George ve Odgers, 2015; Turkle, 2012). Dijital medyanın çocuklar ve ergenler için risk oluşturmaktan endişe edilen konular, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimine olumsuz yönde etkisi; sosyalleşme ve oyun etkinliklerinin yerini alma; olumsuz fiziksel etkiler; zararlı içeriklere ve siber zorbalığa maruz kalma; öğrenme, uzun süre kullanıma bağlı bağımlılık olmak üzere beş kategoride değerlendirilmektedir (Mertala, 2019; Zabatiero, Straker, Mantilla, Edwards ve Danby, 2018).

Çocukların uzun süre hareketsiz biçimde dijital araçlarla vakit geçirmeleri, küçük ve büyük kas becerileri, el ve göz koordinasyonu gibi ince ve kaba motor gelişimleri üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Howie, Coenen, Campbell, Ranelli ve Straker, 2017). Teknolojik cihazların çeşitliliği arttıkça insanların dikkat sürelerinin kısaldığı, dikkat yoğunlaştırmalarının zayıfladığı ve dikkat dağınıklık düzeylerinin arttığı ortaya konmuştur (Fan, McCandliss, Fossella, Flombaum ve Posner, 2005). Ersoy ve Özbaş'ın (2020) yaptığı çalışmada ise ebeveynlerin çoğunluğu yayınlanan reklamların çocukların hayal gücünü etkilediği; psikoloji, algı, dil, ahlaki ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Dijital teknolojilerin kullanımının artması aile içinde geçirilen zamanın azalmasına, aile içinde sosyal izolasyonun artmasına ve çocukların kişiler arası ilişkilerinin zayıflamasına yol açmaktadır (Aarsand, 2011). Aile üyelerinin birlikteyken internette harcadığı zaman, aile içi iletişimi sekteye uğratmaktadır. (Güleç, 2018; Yen vd., 2009). Literatürde çocukların ve ergenlerin dijital teknolojileri kontrolsüz ve aşırı kullanımlarının düşük öz güvene ve sosyal ilişkilerde aşırı kaygılı olmalarına neden olduğuna (Holman vd., 2005), iletişim bozukluklarına, sosyal fobiye neden olduğuna (Bian ve Leung, 2014), davranış problemlerini artırdığına (Sanders, Parent, Forehand, Sullivan ve Jones, 2016) depresyon riskini artırdığına (Jeong vd., 2016), sosyal izolasyon, yalnızlık ve benzer psikolojik problemleri artırdığına (Block, 2008; Castells, 2013; Morahan-Martin, 2005; Ümmet ve Ekşi, 2016) dair çalışmalar bulunmaktadır.

Dijital teknolojilerin aşırı ve kontrolsüz kullanımının çocukların fiziksel gelişimine ve sağlığına olumsuz etkileri olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur. Aşırı teknoloji kullanımının çocukları hareketsizliğe yöneltebileceği, görme ve duruş problemlerine yol açabileceği gibi endişeler ifade edilmektedir (Agger ve Shelton, 2007). Dijital cihazlardan yayılan mavi ışıkların melatonin salınımını engellediği ve bunun uyku düzenini bozduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Chassiakos, Radesky, Christakis, Moreno ve Cross, 2016; Yay, 2019). Literatürde çocukların ve ergenlerin dijital araçları kontrolsüz kullanımının kas-iskelet problemlerini artırdığına (Harris ve Straker, 2000), obezite riskini artırdığına (Sisson, Broyles, Baker ve Katzmarzyk, 2010), uyku süresini azalttığına (Doğan, 2013), göz sağlığını bozduğuna (Çağlar ve Savaşer, 2010) dair çalışmalar mevcuttur.

Dijital teknolojiler üzerinden çocuklar birçok zararlı içerikle karşılaşabilmekte ve siber zorbalığa maruz kalabilmektedir. Stahl ve Fritz (2002) tarafından Amerika’da yürütülen bir çalışmada ergenlerin %74’ünün internetten yabancı kişilerle iletişim kurduğu, %44’ünün silah ve patlayıcılarla ilgili siteleri ziyaret ettiği, %25’inin kimlik bilgilerini paylaştığı ve %21’inin pornografik içerikli siteleri ziyaret ettiği saptanmıştır. Çocuklar internet ortamında ırkçı/nefret söylemi gibi aktivitelere katılabilir; reklamlar yoluyla ticari sömürülere alet olabilir; kumar, korsanlık ve izinsiz dosya yükleme gibi yasa dışı eylemlerde bulunabilirler (Yay, 2019). İnternet üzerinden tehdit, gizlilik ihlali, tehlikeli eylemlere maruz kalma, dolandırıcılık gibi sorunlar da çocukların karşılaştığı sorunlardan bazılarıdır (Çelen,

Çelik ve Seferoğlu, 2011). Ortaokul ve lise öğrencilerinin siber zorbalık durumlarının araştırıldığı bir çalışmada katılımcıların %41'inin tehdit edildiği, %40'ının hakarete uğradığı ve %26'sının tehdit edildiği görülmüştür (Arıcak vd., 2008). Ayas ve Horzum (2012) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin %18'inin siber mağdur ve %11'inin siber zorba olduğu bulunmuştur. Ayrıca aşırı ve kontrolsüz teknoloji kullanımının internet, akıllı telefon ve oyun bağımlılığına neden olduğu saptanmıştır (Yıldız-Durak ve Seferoğlu, 2018).

Türkiye’de yapılan bir araştırmada her 4 ortaokul öğrencisinden 1’inin çevrim içi ortamlarda hoşlanmadığı bir durumla karşılaştığında bunu hiç kimse ile paylaşmadığı ortaya konmuştur (RTÜK, 2019). Çevrim içi ortamların güvenli kullanımı hakkında gerekli olan teknoloji okuryazarlık deneyimi olmayan çocuklar dijital risklere karşı savunmasız kalmaktadır (Valcke, Bonte, Wever ve Rots, 2010). Bu durum da onların daha çok çevrim içi riske maruz kalmasına neden olmaktadır (Akbulut, Şahin ve Erişti, 2010). Türkiye’de çocukların %69,9’unun istenmeyen mesajlar aldığı, %68,4’ünün sosyal medya üzerinden gizlilik ayarlarını yapmayı bilmediği ve %56,2’sinin interneti güvenli kullanmak için gereken bilgilere sahip olmadığı belirtilmektedir (Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014). Çocukların internet ve dijital araçlar üzerinden karşılaşabilecekleri olumsuz duygusal, sosyal ve fiziksel faktörleri azaltma veya engelleme noktasında aile denetimi önemlidir (Rosen, Cheever ve Carrier, 2008). Dijital teknolojilerin fırsatlarından en üst düzeyde faydalanmak ve dijital medya risklerinden korunmak adına dijital okuryazarlık oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.3. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık kavramı ilk kez 1997 yılında Paul Gilster tarafından ortaya atılmış, ancak “Digital Literacy” kitabında dijital okuryazarlığı tek bir tanım ile sınırlamamıştır. Dijital okuryazarlık; geleneksel okuryazarlığın bir alternatifi olmak yerine ona katkıda bulunan bir uzantısıdır ve dijital dünyada çalışma, sosyalleşme ve öğrenme için gereklidir (Churchill, Ping, Oakley ve Churchill, 2008). Dijital okuryazarlık, dijital teknolojiler aracılığıyla bilgiye ulaşma, anlamlandırma, değerlendirme ve üretme yeterliliği ile bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve teknik becerilere sahip olma şeklinde tanımlanmaktadır (Eshet, 2002). Sangül (2013)

tarafından dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi anlama, ayıklama, sentezleme ve eleştirebilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanımda ise dijital okuryazarlık, gerçek dünyada var olan çok geniş yelpazedeki bilgilerin dijital teknolojiler aracılığıyla elde edilmesi ile anlaşılması ve kullanılması şeklinde tanımlanmıştır (Sutherland-Smith, 2002). Dijital okuryazarlık, dijital teknolojiyi ne zaman ve nasıl kullanacağını farkında olarak kullanma yeteneğidir (Ribble, 2009). Dijital okuryazarlık, internette güvenli, yasal ve etik hareket etme, dijital ortamlarda doğru bilgilere ulaşabilme, bilgi üretebilme ve paylaşabilme ve farklı teknolojileri kullanabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Dijital okuryazarlık kavramı genellikle internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı gibi kavramlarla ilişkilendirilmektedir (Leaning, 2019). Dijital okuryazarlık, bilgilendirici (anlama, değerlendirme, gezinme), araçsal (işlevsel) ve sosyal (iletişim, mahremiyet, çevrim içi ortamda kendini gösterme) alanlarda dijital beceriler gerektirmektedir (Sonck, Livingstone, Kuiper ve de Haan, 2011). Dijital okuryazarlık, yazılım kullanma ve dijital cihazları kullanma becerilerinden daha fazla yetenek gerektirir (Eshet-Alkalaı, 2004). Yurdadoğ (2013) dijital okuryazarlığın, sadece bilgi elde etme amacına değil, alışverişten oy kullanmaya kadar birçok farklı eylemi gerçekleştirme amacına odaklanmaktadır. Dijital okuryazarlık, dijital teknolojiler ve dijital ortamla ilgili temel konuların öğrenilmesi, çevrim içi kaynakları değerlendirme ve uzaktan eğitimi geliştirme konularını da kapsamaktadır (Ribble ve Bailey, 2004).

Dijital okuryazarlık, üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar interneti teknik açıdan bilmek, yaygın geleneksel uygulamalar hakkında farkındalık ve yeni gizlilik politikalara hâkim olmaktır (Park, 2011). Lankshear ve Knobel (2006) ise dijital okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, tekno okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve ileri seviyede okuryazarlık olarak dört sınıfa ayırmıştır. İnternet okuryazarlığı, kişinin dijital fırsatlardan yararlanırken dijital risklere karşı donanım kazanmasını da sağlamaktadır (Karaduman, 2019). Dijital teknolojileri güvenli ve yasal şekilde kullanan, internetten alışveriş yapan ve iletişim kuran ebeveynlerin, dijital yerli çocuklarına örnek teşkil etmesi önemlidir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Dijital ebeveynlerin sahip olması gereken dijital okuryazarlık özellikleri; temel seviyede dijital teknoloji kullanabilme, dijital teknoloji hakkında yaşadıkları sorunlara karşı

toleranslı olma, interneti teknik açıdan bilme, yenilikleri takip etme, dijital teknolojilerin gizlilik politikalarını bilme şeklinde ifade edilmektedir (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013).

Türkiye’de yapılan bir çalışmada 70 ebeveynden yalnızca 3 tanesinin dijital okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olduğu belirtilmiştir (Biricik, 2021). AÇÇAP (2010) tarafından yapılan araştırmanın Türkiye sonuçlarına göre çocukların %78’inin ebeveynlerinden daha fazla dijital bilgiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Türkiye’de yapılan bir çalışmada ebeveynlerin %72’si çocuklarının internette bir sorunla karşılaştığında kendilerinin yardım edebileceklerini belirtmişlerdir (Kaşıkçı vd., 2014). Dinçer, Şenkal ve Sezgin (2013) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin bilgisayar yeterliliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öçal (2017) tarafından yapılan çalışmada ise ebeveynler kendilerini dijital okuryazarlık bakımından “çok yeterli” düzeyde, çocuklarını ise “orta yeterli” düzeyde algılamaktadır. Başka bir çalışmada ise teknolojiyi çocuklarından iyi bildiğini söyleyen ebeveyn oranı %13 olarak gözlemlenmiştir (Sharples, Graber, Harrison ve Logan, 2009). Lou, Shih Liu, Guo ve Tseng (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerin %31’inin düşük seviyede, %39’unun orta seviyede ve %30’unun yüksek seviyede internet okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Kadli, Kumbar ve Kanamadi (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ise çocukların büyük çoğunluğunun ebeveynleri ve eğitimcileri tarafından internet kullanımı hakkında yönlendirilemediğinden kendi çabalarıyla ya da arkadaşları aracılığıyla bilgi edindikleri sonucuna varılmıştır. Dijital okuryazar olmanın dijital dünyada doğma ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda dijital yerli ve dijital göçmen kavramları karşımıza çıkmaktadır.

2.1.4. Dijital Yerli ve Dijital Göçmen

Dijital teknolojilere aşina olan bireyler “dijital yerliler” ve aşina olmayan bireyler “dijital göçmenler” olarak ikiye ayrılmıştır (Prensky, 2001). Dijital yerliler, 1980 ve sonrasında doğan nesilden oluşmaktadır. Bu nesil 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 de adlandırılmaktadır (Pedró, 2006).

Dijital yerliler, dijital teknolojilerin içinde doğan ve bu teknolojileri uyum süreci yaşamadan kullanabilen bireyler olarak tanımlamaktadır (Prensky, 2001). Dijital yerliler, doğdukları andan itibaren dijital teknolojilere erişim fırsatları olması, yalnızca dijital dünyayı tanıyor olmaları, yaşantılarının dijital teknoloji temelli kurulmuş olması gibi nedenlerle bu isimle anılmaktadırlar (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011; Budak, 2020). Dijital yerliler, paylaşımlarını yaş faktörü çerçevesinde değil, bilginin kendisi ve dijital teknolojilerle, yaşantılarındaki bireyler ve kurumlarla nasıl etkileşime girdikleriyle ve evrensel olarak belirlenen kültür ve değerlerle gerçekleştirmektedir (Palfrey ve Gasser, 2017).

Dijital yerliler, kendilerinden önceki nesillerden farklı olarak bazı temel özelliklere sahiptir: Bilgiye hızlı biçimde ulaşmak isterler, metin yerine grafik kullanmayı tercih ederler, bir makaleyi baştan sona doğrusal olarak okumak yerine rastgele okumayı tercih ederler, ciddi çalışmalar yerine oyunları seçerler, bilişsel yapıları sıralı biçimde değil paraleldir, aynı anda birden fazla işi yürütmek isterler, öğrenmeyi keşfederek gerçekleştirmek isterler (Bilgiç vd., 2011).

Dijital göçmenler, 1980 öncesinde doğan bireylerdir. Dijital göçmenler, dijital dünyada doğmayan ancak dijital teknolojilere sahip olan ve bu teknolojileri birçok açıdan benimseyen bireylerdir (Prensky, 2001). Dijital göçmenler, dijital teknolojilerin kullanıldığı ortamlara uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Bilgiç vd., 2011). Dijital göçmenlerin de günümüz nesli gibi değerlendirilebileceği, aynı deneyimler sonucunda öğrenme kapasitelerinin farklı olmayacağını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Selwyn ve Odabaşı, 2017; Thomas, 2011).

Dijital yerlilerin dijital göçmenleri algılama biçimleri ile dijital yerlilerin kendilerini algılama biçimleri arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Dijital göçmenlerin önemli bir kısmı dijital yerlileri internet kullanımında ciddi sorunları olan bireyler olarak algılarken dijital yerlilerin önemli bir kısmı ise kendilerini ortalama kullanıcı olarak algılamaktadır (Eşgi, 2013). Çocukların dijital araçları kullanımında ebeveynlere arabuluculuk rolü gibi önemli sorumluluklar düşmektedir.

2.1.5. Ebeveyn Arabuluculuğu

Çocuklar ve ergenler dijital risklerden kendilerini korumak veya yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkisini en aza indirmek için kendi internet becerilerini kullanır veya sosyal çevresindeki bireylerden yardım ister (Livingstone, Haddon, Görzig ve Ólafsson, 2011). Çocukların internetin güvenli kullanımı konusunda ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından destek aldıkları görülmektedir (Mascheroni ve Ólafsson, 2014; Sarı ve Kunt, 2014). Ebeveyn rehberlik stratejileri ve ebeveyn aracılığı olarak da isimlendirilen ebeveyn arabuluculuğu, çocuklar ve dijital medya arasındaki ilişkinin ebeveyn tarafından kontrolünü ve denetlenmesini; ebeveynin konuşma, yorumlama ve izleme faaliyetlerini içeren stratejilerdir (Livingstone ve Helsper, 2008; Warren, 2001).

Ebeveyn arabuluculuğu, çocukların dijital fırsatlardan en üst düzeyde fayda sağlamasını ve dijital risklerden korunmasını amaçlamaktadır (Durak, 2019). Ebeveyn arabuluculuk teorisi, ebeveynlerin çocuklarının dijital teknolojileri kullanma alışkanlıklarını düzenleme davranışlarını; çocukların yaşamındaki olumsuz etkileri azaltmada ve önlemede çeşitli kişiler arası iletişim stratejileri kullandıklarını ortaya koymaktadır (Clark, 2011). Ebeveyn arabuluculuk stratejilerinin amacı, çocukların dijital teknolojileri kullanımında ebeveyn rollerini belirlemek (Livingstone ve Helsper, 2008), çocuklar üzerinde dijital risklerin olumsuz etkisini en aza indirmek (Collier vd., 2016; Dedkova ve Smahel, 2020), çocukların dijital fırsatlardan en üst düzeyde yararlanmasını (Livingstone ve Helsper, 2008; Nathanson, 2001) sağlamaktır.

Ebeveyn arabuluculuğunun sınırlandırıcı (kullanım süresini, yerini, zamanını ve biçimini sınırlandırma), etkin (çocuğu dijital araçlar konusunda bilgilendirme), birlikte kullanım (eğlenme ya da eğitim maksatlı çocukla birlikte kullanım), izleme (dijital araçları kullanırken çocuğu izleme) olmak üzere dört farklı arabuluculuk stratejisinden oluştuğu ifade edilmektedir (Livingstone ve Helsper, 2008). Mascheroni ve Ólafsson (2014) da ebeveyn arabuluculuğunu dört kategoride ele almıştır. Bunlardan ilki internet kullanımına aktif arabuluculuk, internet kullanırken çocukların yanında bulunarak dijital deneyimleri paylaşma ve içerikler hakkında konuşmayı içerir. İkincisi internet güvenliğine yönelik aktif arabuluculuk, internetin güvenli kullanımı konusunda çocuklara önerilerde bulunmayı içermektedir. Üçüncüsü kısıtlayıcı arabuluculuk, çocukların dijital hareketlerini, kullanım yerlerini

ve kullanım sürelerini sınırlandırmak amacıyla kurallar koymayı içerir. Dördüncüsü teknik kısıtlamaya yönelik arabuluculuk ise çocukların dijital hareketlerini izlemek, kontrol etmek, filtrelemek ve kısıtlamak için teknik dijital araçları ve yazılımları kullanmayı içermektedir.

Ebeveyn arabuluculuk stratejileri farklı çalışmalarda değişik şekillerde kategorize edilmektedir. Arrizabalaga-Crespo, Aierbe-Barandiaran ve Medrano-Samaniego (2010), 8-18 yaş arası çocukların internet kullanımına yönelik ebeveynlerin arabuluculuk davranışlarını incelemiş; arabuluculuk stratejilerini kısıtlayıcı ve öğretici, birlikte izleme olarak kategorilendirmiştir. Livingstone ve diğerleri (2011), ebeveyn arabuluculuğunu, internet kullanımı ve internet güvenliğinde aktif aracılık, kısıtlayıcı aracılık, izleyici ve teknik aracılık olarak ele almışlardır. Sonck, Nikken ve de Haan (2013), ebeveyn arabuluculuğunu izleyici aracılık, içerik kısıtlayıcı aracılık, kısıtlayıcı aracılık ve kısıtlayıcı teknik aracılık olarak kategorize etmiştir. Symons, Ponnet, Emmery, Walrave ve Heirman (2017) ise etkileşim kısıtlamaları, sosyal ağ kullanımını izleme, erişim kısıtlamaları, gözetim, teknik aracılık, yorumlayıcı aracılık şeklinde ele almışlardır.

Aktif arabuluculuk, ebeveynlerin dijital medya içeriğini çocuklara açıklama ve medya içeriği hakkındaki görüşlerini aktarmasıdır (Valkenburg, Piotrowski, Hermanns ve de Leeuw, 2013). Shin ve Li'ye (2017) göre aktif arabuluculuk, dijital medyanın neden iyi ya da kötü olduğunun açıklanmasını da içermektedir. Kısıtlayıcı arabuluculuk, ebeveynlerin çocuklarının dijital medyada geçirdiği/maruz kaldığı zamanı kısıtlama çabasıdır (Valkenburg vd., 2013). Shin ve Li'ye (2017) göre kısıtlayıcı arabuluculuk, ebeveynlerin çocuklarının dijital araç kullanımlarını nasıl düzenleyip neleri sınırlandırdıklarını ifade etmektedir. Birlikte izleme/kullanım stratejisi, çocukların dijital medya kullanırken ebeveynlerin fiziksel olarak ortamda bulunmasını ancak dijital medyanın içeriği veya etkileri hakkında yorum yapmadan izleme/kullanım deneyimine ortak olmasıdır (Livingstone ve Helsper, 2008). Valkenburg ve diğerlerine (2013) göre birlikte izleme/kullanım, ebeveynlerin tartışma yapmaksızın çocuklarla birlikte dijital medyayı izlemesi/kullanımıdır. Teknik arabuluculuk stratejileri, dijital etkileşim sürecinin teknik programlar, yazılımlar ve uygulamalar ile kontrol edilebilmesini içerir (Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron ve Lagae, 2015).

Ebeveynlerin tercih ettikleri arabuluculuk stratejileri çeşitlilik göstermektedir. Ebeveynler çeşitli stratejileri birleştirebilir ya da bir stratejiden diğerine geçebilirler (Nikken ve Oprea, 2018). Ebeveynlerin, çocuklarının dijital medya ile ilişkilerine rehberlik ederken genellikle ebeveyn arabuluculuk stratejilerini karma olarak kullandıkları ortaya konmuştur (Livingstone vd., 2015). Ebeveynin kendi dijital medya kullanımı ve becerileri, ailenin büyüklüğü, ebeveynin medeni durumu, evde bulunan dijital araçların sayısı gibi değişkenlerin ebeveynlerin tercih ettiği arabuluculuk stratejilerini etkilediği düşünülmektedir (Nikken ve Schols, 2015).

Arabuluculuk rolünü iyi yürütemeyen bir ebeveyn, çocuğunun karşılaştığı zararlı bir durumu gizlemesine ve ebeveyni yerine akranlarından yardım istemesine neden olacaktır (Ateş ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2019). Coyne ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlere, içeriklerin yüksek kalitede seçilmesi ve arabuluculuk stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. Küçük çocuklara yönelik kısıtlayıcı arabuluculuk kullanımı, iki yaşından büyük çocuklara yönelik aktif arabuluculuk kullanımı tavsiye edilmektedir. Wisniewski, Xu, Rosson ve Carroll (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukların büyük çoğunluğunun dijital risklere maruz kaldıklarında bu durumu ebeveynleriyle nadiren paylaştıkları görülmüştür. Bu durumun da ebeveynlerin sınırlayıcı arabuluculuk davranışlarından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Vural-Şenel (2020) tarafından yapılan bir çalışmada annelerin babalardan; genç ebeveynlerin yaşı büyük ebeveynlerden; eğitim durumu yüksek olan ebeveynlerin eğitim durumu düşük olan ebeveynlerden daha fazla aktif ve destekleyici arabuluculuk davranışları sergilediği bulunmuştur.

Literatürde ebeveynlerin arabuluculuk strateji ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Turgut ve Aslan (2016) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin aktif, teknik ve kısıtlayıcı arabuluculuklarının çocukların internette karşılaştıkları riskleri azalttığı görülmüştür. Başka bir çalışmada ise hem ebeveynlerin hem de çocukların internetin sunduğu faydalar yerine internet risklerine odaklandığı ve buna bağlı olarak ebeveynlerin en yaygın kısıtlayıcı arabuluculuk kullandıkları görülmüştür (Özsoy ve Atılğan, 2018). Aynı çalışmada çocuklar tarafından ebeveynlerin en çok süre kısıtı koydukları; ebeveynlerin çocuklarını internet riskleri hakkında yeterince bilgilendirmedikleri; ebeveynlerin çocukları oyun yükledikten sonra oyunu kontrol ettikleri ifade edilmiştir. Ebeveynlerin 0-8 yaş grubu çocuklarından ziyade 9-16 yaş grubu çocuklarını daha fazla denetledikleri ve bu

çocuklara daha fazla kural koydukları ortaya konmuştur. Daud, Omar, Hassan, Bolong ve Teimouri (2014) tarafından yapılan çalışmada aktif birlikte kullanım ve kısıtlayıcı stratejilerin 9-16 yaş grubundaki çocukların internet kullanımını olumsuz yönde; teknik kısıtlamanın ise çocukların internet kullanımını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Livingstone ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir çalışmada kısıtlayıcı arabuluculuk sergileyen ebeveynlerin 6-14 yaş grubundaki çocukları dijital risklerden koruduğu ancak dijital fırsatları kaçırmalarına neden olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca dijital okuryazarlığı yüksek olan ebeveynlerin izin verici arabuluculuk sergiledikleri bulunmuştur. Dijital dünyada ebeveynler dijital ebeveyn olarak adlandırılmaya başlanmıştır.

2.1.6. Dijital Ebeveynlik

Dijital çağ olarak adlandırılan günümüz dünyasında dijital teknolojiler hızla gelişmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda dijital teknolojiler günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Çocukların dijital araçları güvenli ve etkili kullanmaları için sosyal çevrelerinden destek almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Livingstone ve Bulger, 2013). Çocukların dijital araçlarla tanışmaları ebeveynleri aracılığıyla olmakta (Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015) ve olumlu dijital alışkanlıklar kazanmaları için ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Goodwin, 2021; UNICEF, 2017).

Çocuklar dijital araçları kullanırken onların davranışlarını gözlemleyen, bilinçli rol model olan ebeveynler önem taşımaktadır (Aarsand, 2011; Goodwin, 2021). Dijital teknolojilerin çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisi ebeveynlerin tutum ve davranışlarıyla değişmektedir (Johnson ve Christie, 2009). Dijital medyanın çocuklar üzerinde olumlu etkilerini artırmak için ebeveynlerin etkili biçimde rehberlik etmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Neumann, 2015). Dijital araçların çocukların gelişimine uygun kullanımı, farkındalığı yüksek ebeveynlerin kontrolü ile sağlanabilecektir (Metin, Saçan ve Millici, 2016; Yay, 2019).

Dijital araçların günlük hayatta birçok faydası bulunmasına karşın, dijital araçların uygun kullanılmaması durumunda karşılaşılabilecek birçok risk bulunmaktadır. Dijital araçları yalnızca sunduğu fırsatlar açısından ele almak doğru olmayacaktır, dijital araçlar beraberinde dijital riskleri de getirmektedir (Rosen vd.,

2008; Söğüt, 2020; Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens, 2011). Dijital okuryazar olan, dijital içerikleri kullanan ve olumsuz yönlerinin farkında olan ebeveynler çocuklarını risklerden korumak için harekete geçmektedir (Goodwin, 2021).

Dijital çağda ebeveynlerin sorumlulukları ve rollerinde bazı değişiklikler meydana gelmiştir (Livingstone vd., 2015; Manap, 2020; Valcke vd., 2010). Ebeveyn sorumluluklarına dijital risklerin ve fırsatların farkında olarak çocukları dijital fırsatlardan yararlanırken oluşabilecek dijital risklerden korumak eklenmiştir (Appel vd., 2014; Clark, 2011; Livingstone ve Helsper, 2008; Lupton vd., 2016). Bu yeni sorumluluklar ile birlikte dijital ebeveynlik kavramı ortaya çıkmıştır (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013; Kaya ve Mutlu-Bayraktar, 2021; Parmar, 2017; Rode, 2009; Yay, 2019). Ebeveynlerin dijital çağda çocuklarını yetiştirmek için dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmesi beklenmektedir (Sanders ve Turner, 2018). Dijital ebeveynlik, dijital çağda ebeveynlerin artan sorumluluğunu ifade etmektedir (Lim, 2018).

Dijital ebeveynlik kavramı ilk kez Rode (2009) tarafından kullanılmıştır. Bu çalışmada çocukların dijital ortamlardaki güvenliğinin sağlanması ve ebeveynlerin çocukları koruma rolü üzerinde durulmuştur. Dijital ebeveynlik, dijital eğitim yeteneklerin geliştirilmesi, dijital içerik oluşturabilme, dijital eğitimde ebeveynlerin katılımı olarak ifade edilmektedir (Samuelson, Mather ve Small, 2011). Bir başka tanımda dijital ebeveynlik, dijital risklerin ve fırsatların farkında olma, dijital araçların problemli kullanımını ayırt etme, dijital ortamlarda çocuklarını kontrol etme ve dijital araç kullanımında olumlu rol model olmayı içerir (Manap ve Durmuş, 2020). Öztürk'e (2020) göre ise dijital ebeveynlik kavramı, ebeveynlerin dijital araçları ve sosyal medya uygulamalarını iyi düzeyde kullanabilmeleri ve ardından bu bilgileri çocuklarına uygun biçimde öğretebilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Biricik (2021) tarafından dijital ebeveynlik, çocukların dijital araçları kullanımına yönelik anne ve babalarının sergilemiş oldukları tutum ve davranışlar olarak tanımlanmıştır. Dijital risk ve fırsatların farkında olarak çocuklarını bilgilendiren ve koruyabilen anne-baba tutumları etkili dijital ebeveynliği göstermektedir (Biricik, 2021).

Dijital ebeveyn, dijital okuryazarlık becerileri gelişmiş, dijital ortamdaki olumlu ve olumsuz içerikleri ayırt edebilen, dijital risklerin farkında olan, çocuğunun dijital ortamdaki davranışlarını takip edebilen bir birey olmalıdır (Yaman, 2018;

Yay, 2019). Dijital ebeveynlerin sahip olması beklenen özellikler; dijital ortamlardaki olumsuz durumların farkında olma, dijital risklerin farkında olma, internet bağımlılığının farkında olma, çocuğun dijital ortamlarda zaman harcarken ne yaptığını fark etme olarak sıralanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013). İnan-Kaya ve diğerleri (2018a) dijital ebeveynliği, çocukların dijital araçları kullanımları hakkında ebeveynlerin sergiledikleri davranışlar olarak tanımlamıştır. Dijital ebeveynlik tutumu ise çocukların dijital araçlarla olan deneyimleri hakkında ebeveynlerin geliştirdikleri tutumlardır (Vural-Şenel, 2020).

Dijital ebeveyn; dijital farkındalığı yüksek olan, dijital araçları kullanma becerisi yüksek olan, dijital fırsatların farkında olan ve dijital risklerden çocuklarını koruyan, dijital ortamda çocuğunun davranışlarını kontrol eden, dijital ortamda kişi haklarına saygı duyulmasının gerekliliğini çocuğuna aktaran ve dijital yeniliklere uyum sağlayan birey olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013). Dijital ebeveynliğin beş temel rolü olduğu ifade edilmektedir. Bu roller dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik. Dijital okuryazarlık rolü, dijital teknolojiyi etkili biçimde kullanan, dijital teknolojilerde karşılaşılabilecek sorunlara çözüm üretebilen, dijital iletişimde gizlilik politikalarını bilen ve yeniliklerin farkında olan bireyler için kullanılan bir kavramdır (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013). Farkında olma rolü, dijital risklerin farkında olma, çocuğunun dijital ortamdaki hareketlerini takip etme için kullanılmaktadır (Valcke vd., 2010). Kontrol rolü, dijital ortamdaki olumsuz içeriklerden çocuğunu korumak isteyen ebeveynlerin dijital ortamda çocuğunu kontrol etme, çevrim içi risklerin etkilerini en aza indirmek için çocuklarına risklerle baş etmeyi öğretmektir (Çelen vd., 2011). Etik rolü, ebeveynlerin dijital ortamdaki bilgilerin doğruluğunu araştırması, fikri mülkiyet sahiplerinin haklarına saygılı olmasını içermektedir (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013). Yay'a (2019) göre etik rolü, dijital ortamlarda kişi haklarına, özel hayatın gizliliğine saygılı davranmayı; ulaşılan bilgilerin güvenilirliğini araştırmayı; fikri mülkiyet sahiplerinin haklarına saygılı olmayı gerektirmektedir. Yenilikçilik rolü, ebeveynlerin dijital yeniliklere açık olmalarını, güncel gelişmeleri takip ederek yenilikleri öğrenmelerini ifade etmektedir (Kabakçı-Yurdakul vd., 2013).

Dijital ebeveynlikle ilgili literatür incelemesi yapılan bir çalışmada, dijital ebeveynlikte öne çıkan yaklaşımların öğretici, kısıtlayıcı, birlikte kullanım ve müdahalede bulunmama olduğu ortaya konmuştur. Ebeveynler dijital risklerle

çoğunlukla kısıtlama ve yasaklar koyma yoluyla baş etmeyi seçmektedir (Fidan ve Seferoğlu, 2020). Gür (2017) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının dijital araç kullanımına yönelik olumlu tutum sergiledikleri, eğitim amaçlı teknoloji kullanımını destekledikleri; dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri risklere yönelik çocuklarını bilgilendirme, kontrol etme ve sınırlar koyma şeklinde önlemler aldıkları belirlenmiştir. Demirel, Yörük ve Özkan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynler, çocuklarının internette bazı sitelere girmelerini yasakladıklarını, internette geçirdikleri zamana sınır koyduklarını, kişisel bilgilerini paylaşımlarını yasakladıklarını, internette tanıştığı kişilerle buluşmalarına izin vermediklerini ifade etmektedirler. Tynes (2007), ebeveynlerin çocuklarını takip ederek dijital risklerden korumak için onlara kurallar koymasının etkili olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına kişisel bilgilerini paylaşmama konusunda kurallar koyduğu, dijital araçları güvenli kullanma konusunda bilgi verdiği, çocuklarının internet geçmişini takip ettiği ifade edilmektedir (Duerager ve Livingstone, 2012; Kaşıkçı vd., 2014).

Sosyal medyada çocuklarının mahremiyetini korumak amacıyla dijital ebeveynlerin başvurduğu bazı yöntemler bulunmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının kendi fotoğraflarını paylaşmaması için onları kontrol etme, yaş sınırlaması koyma, içerikleri denetleme, çocukları risklere karşı uyarma, sosyal medya kullanımına izin vermeme, ziyaret edecekleri siteleri belirleme gibi yöntemlere başvurmaktadır (Bostancı, 2019). Ebeveynler, çocuklarının dijital araçları kullanımı konusunda endişe duymaktadırlar (Duggan, Lenhart, Lampe ve Ellison, 2015; Palaiologou, 2016). Ebeveynlerin çocuklarının karşılaştıkları dijital risklerden endişe duyduğu ancak alınabilecek önlemler hakkında yeterli deneyim ve bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir (Biricik, 2021; Byron, 2008; Kenley, 2011; Manouselis, Riviou, Palavitsinis, Giannikopoulou ve Tsanakas, 2009).

Ebeveynlerin çocuklarının dijital araçları kullanımı konusunda yol göstermeye istekli olduğu, ancak bu konuda bilgi ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Tokel, Başer ve İşler, 2013). Türkiye’de ebeveynlerin %72’si çocuklarının dijital ortamlarda yaşayabileceği sıkıntılar konusunda onlara yardımcı olabileceğini düşünmektedir (Kaşıkçı vd., 2014). Yapılan bir çalışmada ebeveynlerin dijital riskler ve önlemler hakkında kendilerini bilgili olarak değerlendirdiği, ancak dijital riskler ve fırsatlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duydukları

belirlenmiştir (İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018b). Dijital göçmen olan ebeveynlerin de dijital yerli çocuklarına rehberlik edebilmek için dijital ebeveyn olmak zorunda kaldıkları ifade edilmektedir (Kurtoglu-Erden ve Uslupehlivan, 2021). Ebeveynlerin dijital araçlar konusunda çocuklarına yeterli düzeyde yol gösterememesi, çocukların dijital araçları kullanırken aileden gizleme davranışları göstermesine veya karşılaştıkları sorunları ailesiyle paylaşmamasına neden olabilmektedir (Ateş ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2019). Çocukların dijital ortamlarda karşılaştığı olumsuz deneyimleri, ebeveynlerinin tepkisinden endişe ettikleri için ebeveynleriyle paylaşmadıkları ifade edilmektedir (Yenilmez ve Seferoğlu, 2013).

Literatür incelendiğinde çocukların ve ergenlerin dijital araç kullanım durumlarını etkileyen nedenleri ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Rode (2009) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlik rolleri sağlıklı biçimde yerine getirilmediğinde çocukların problemlili internet kullanımlarının arttığı belirlenmiştir. Aile ilişkilerinin (van den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, van Rooij ve Engels, 2010) ve ebeveynlerin tutumunun (Eşgi, 2014) çocukların dijital araçları kullanım biçimini etkilediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Ebeveynlerin ihmal davranışları çocukların akıllı telefon bağımlılığını artırmaktadır (Kwak, Kim ve Yoon, 2018; Lim ve You, 2019). Lauricella ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada ise ebeveynlerin dijital araç kullanım süresi ile çocukların dijital araç kullanım süresi arasında yüksek düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Ebeveyn tutumlarının da çocukların dijital araç kullanım süresini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ebeveyn ile çocuk etkileşiminin çocukların dijital araç kullanımını etkilediği görülmektedir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada internet kullanımını kendisi kontrol eden ergenlerin internet bağımlılık düzeyi yüksek bulunmuş; ebeveynleri tarafından kontrol edilen ergenlerin internet bağımlılığı yaşamadığı saptanmıştır (Şimşek, Akça ve Şimşek, 2015) Ebeveyn ve ergen arasındaki etkili iletişimin ergenlerin problemlili internet kullanımını azalttığı belirlenmiştir (van den Eijnden vd., 2010). Annelerin çocuklarıyla yaptıkları dijital olmayan gerçek yaşam aktivitelerinin, birlikte kaliteli zaman geçirmelerinin çocukların internet bağımlılığını ve dijital teknolojilerin olumsuz etkilerini azalttığı belirtilmiştir (Günüç ve Doğan, 2013). Yapılan bir çalışmada hikâye geliştirme gibi tasarım odaklı öğretim etkinliklerinin ebeveynlerin

dijital ebeveynlik farkındalığı geliştirmesine katkı sağladığı ortaya konmuştur (Şahin-Konaş, 2021).

Ailelerinden yeterli düzeyde ilgi görmeyen çocuklar, yaşadığı bu problemten kurtulmak için dijital dünyaya yönelmektedir (Huang vd., 2009). Dijital araçların ebeveynler tarafından çocuk bakım aracı olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Brownlie ve Spandler, 2018; Buse, Martin ve Nettleton, 2018). Ebeveynlerin dijital teknolojileri çocuklarını susturmak için kullandıkları belirlenmiştir (Günüç ve Atli, 2018; Livingstone vd., 2015). Annelerin kendilerine ve ev işlerine vakit ayırmak için çocuklarını dijital oyuna yönlendirdikleri ifade edilmektedir (Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut, 2016). Ebeveynlerin ödüllendirme amacıyla çocukların dijital araçları kullanmasına izin verdiği saptanmıştır (Cingel ve Krcmar, 2013; Özsoy ve Atılgan, 2018). Amerika’da yapılan bir çalışmada ebeveynlerin %35’inin çocukları yemek yerken, %38’inin yolculuktayken oyalanmaları için dijital medya araçlarına yöneldiği belirlenmiştir (Rideout, 2017).

Annelerin dijital araçları kullanımı konusunda çocuklarıyla daha çok konuştuğu ve onlara sorular sorduğu ifade edilmektedir (Yaman, 2018). Anne olan ebeveynlerin çocukların dijital hareketlerini izleme bakımından babalardan daha dikkatli tutum sergiledikleri ortaya konmuştur (Anderson, 2016). Kennedy (2011) tarafından yapılan çalışmada annelerin çocuklarıyla dijital araçlarla babalara göre daha kaliteli zaman geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. EU Kids Online (2011) çalışmasına göre babalar annelere göre daha çok internet kullanmakta ve bu durum çocukların internet kullanım süresini olumsuz etkilemektedir. Ebeveynler, dijital araçları kullanırken çocuklarına olumlu ya da olumsuz model olabilmektedir (Lauricella vd., 2015).

Ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarına dijital ortamda güvenli paylaşım yapmayı öğrettiği belirlenmiştir (Redmiles, 2018). Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların dijital araçları kullanımının arasında anlamlı ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Çalışkan ve Özbay, 2015; Yaman vd., 2019). Gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının dijital hareketlerini izleme ve rehberlik etme noktasında dijital ebeveynlik farkındalıklarının düşük olduğu bulunmuştur (Huang, Li, Chen ve Straubhaar, 2018). Gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının dijital araçları kullanmasına daha

açık oldukları, bu ailelerde çocukların daha çok internet kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Rouchun, Zongkui, Shualei, Qingqi ve Chen, 2021).

Dijital dünyada yeni bir ebeveynlik biçimi ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin sosyal medyada çocuklarına ait video, fotoğraf ve kişisel bilgileri içeren paylaşımlar yapmasına sharenting/paylaşan ebeveynlik denmektedir. Sosyal medyada ebeveynlerin paylaşımları genellikle çocukların özel günlerinden (mezuniyet günü, doğum günü gibi), sağlık durumlarından (hastalık, ameliyat gibi), birlikte yaptıkları sosyal aktivitelerden (piknik, sinema gibi) oluşmaktadır. Paylaşan ebeveynlik, ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarını artırmayı, sosyal çevre tarafından desteklenmesini ve sosyal medyada var olma durumlarını sağlasa da çocukların gelişimsel sorunlarına, psikolojik iyi oluşlarının bozulmasına, dijital kimliklerinin hırsızlığa uğramasına ve çocuk-ebeveyn ilişkisinin zedelenmesine yol açabilmektedir (Ayhan ve Öztürk, 2021). Bazı ebeveynler çocuklarının bazen komik ve sevimli bazen de pis, çıplak veya uygunsuz video ve fotoğraflarını paylaşmaktadır (Brosch, 2016). Paylaşan ebeveynler çocuklarının mahremiyetlerini yok saymakta, ebeveynliğin koruyucu rolünü yerine getirememektedirler (Dursun, 2019).

Ülkemizde dijital ebeveynlikle ilgili ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. İnan-Kaya ve diğerleri (2018a) tarafından Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği geliştirilmiş; dijital medya risklerinden koruma ve dijital medya kullanımını onaylama alt boyutları ortaya çıkmıştır. Yaman (2018) tarafından Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği hazırlanmış; dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim alt boyutları ortaya çıkmıştır. Manap (2020) tarafından Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği geliştirilmiş; olumsuz model olma, dijital ihmal, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyutları ortaya çıkmıştır.

Gelişen dijital teknolojiler ile dijital araçların kullanımı dünya genelinde önemli oranda artmaktadır. Dijital araçlar birçok dijital fırsat sunmakta, ancak uygun biçimde kullanılmadıklarında birçok riski de beraberinde getirmektedir. Dijital teknolojilerin uygun kullanımında dijital okuryazar olmak oldukça önemli olmuştur. Dijital teknolojilerin risklerinden çocukların korunması gerekmektedir. Bu noktada ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklar dijital ebeveyn kavramını ortaya çıkarmıştır. Dijital ebeveyn; dijital farkındalığı yüksek, dijital teknolojileri kullanabilen, dijital fırsatların farkında olan ve dijital risklerden çocuklarını koruyan, dijital yeniliklere uyum sağlayan ebeveynidir.

2.2. Kişilik

Kişilik kelimesi, İngilizcede “personality”, Latince’de ise “persona” olarak ele alınmaktadır (Gümüş, 2009). Persona, Roma tiyatrosunda oyuncuların yüzlerine takılan maske anlamına gelmektedir (Nelson, 2011). Kişilik, psikoloji biliminin geniş kapsamlı kavramlarından biridir ve kişiliğin genel bir tanımı ya da kuramı bulunmamaktadır (Somer, 1998; Yelboğa, 2006). Kişilik kavramının literatürde birçok tanımının olmasının nedeni psikologların ve araştırmacıların üzerinde anlaşabildiği tek bir tanımın olmamasıdır (Cüceloğlu, 2019). Türk Dil Kurumu tarafından kişilik, “*bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerin bütünü, şahsiyet*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022).

McCrae ve Costa (1989) tarafından kişilik, bireyin farklı durumlarla karşılaştığında yaptığı davranışları açıklayan, devamlılığı olan, kişiler arası, motivasyonel, duygusal ve deneyime dayanan etkileşim tarzı olarak ifade edilmektedir. Burger (2016) ise kişiliği, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlamaktadır. Kişilik, farklı durum ve koşullarda değişmeyen bireye özgü düşünce, duygu ve davranışların tümü olarak da tanımlanmaktadır (Gerring ve Zimbardo, 2019). Cüceloğlu (2019) ise kişiliği, bireyi diğer insanlardan ayıran, bireyin iç ve dış çevresi ile etkileşim kurduğu, tutarlı ve kalıplaşan bir ilişki biçimi olarak tanımlamaktadır.

Kişiliği özellikler ile tanımlayan birçok araştırmacı bulunmaktadır. Mount, Barrick, Scullen ve Rounds (2005) kişiliği, zaman içerisinde sabit olan ve davranışsal, bilişsel ve duygusal biçimleri belirlemede bir araya gelmiş, psikolojik nitelikteki özellikleri işaret ederek bireylerin kim olduğunu ortaya koyan yapılar olarak tanımlamışlardır. Kişilik, bireyin diğer bireylerden farklılık gösterdiği, süreklilik gösteren kendine özgü belirgin özelliklerinin olması olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2008; Doğan, 2013; İbrahimoglu vd., 2013; Köroğlu ve Bayraktar, 2011; Larsen ve Buss, 2010; Yeşilyaprak, 2022).

Literatürde kişiliği açıklayan birçok kuram bulunmaktadır (Burger, 2016):

- a) Psikanalitik Yaklaşım: Kişilik; bireyler arasındaki davranış farklılıkları ve davranışların altında yatan bilinç dışı süreçlerle açıklanmaktadır.
- b) Biyolojik Yaklaşım: Kişilik; bireyler arasındaki davranış farklılıkları, daha çok kalıtsal özellikler ve fizyolojik süreçlerle açıklanmaktadır.

- c) İnsancıl Yaklaşım: Kişilik; bireyler arasındaki davranış farklılıkları, daha çok kendini onaylama ve kişisel sorumluluk duygusuyla açıklanmaktadır.
- d) Davranışçı Yaklaşım: Kişilik; bireyler arasındaki davranış farklılıkları, çeşitli koşullanmalar ve beklentiler ekseninde açıklanmaktadır.
- e) Bilişsel Yaklaşım: Kişilik; bireyler arasındaki davranış farklılıkları, bilgi işleme sürecindeki farklılıklar ile açıklanmaktadır.
- f) Ayırıcı Özellik Yaklaşımı: Kişilik; bireyler arasındaki davranış farklılıkları, bazı kişilik özelliklerine farklı derecede sahip olma ile açıklanmaktadır (Bacanlı vd., 2009).

Ayırıcı özellik yaklaşımına yönelik çalışmalar sonucunda son yıllarda Beş Faktör Kişilik Kuramı öne çıkmaktadır. Büyük Beşli Kuramı olarak da isimlendirilen bu kuram, beş faktörü bireylerin değişik derecelerde sahip olduğu psikolojik özelliklere göre ele almaktadır (Cervone ve Pervin, 2006).

2.2.1. Beş Faktör Kişilik Kuramı

Beş Faktör Kişilik Kuramı (Büyük Beşli-Big Five) kuramının temelleri, Allport (1936) ile başlayan, Eysenck (1951) ve Cattell'in (1956) faktör analizi çalışmalarıyla ilerleyen ayırıcı özellik çalışmalarına ve kişiliğin temel boyutlarını arama çalışmalarına dayanmaktadır. Ayırıcı özellik çalışmaları Robert McCrea ve Paul Costa'nın çalışmaları ile yeni bir aşamaya ulaşmıştır. Kişiliğin yapısını faktör analizi ile ele alan McCrea ve Costa, ilk yıllarda kişiliğin iki boyutu olan dışadönüklük ve nevroitiklik boyutlarına odaklanmışlardır. Kısa bir süre sonra deneyime açıklık boyutunu bulmuşlardır. 1985 yılına dek üç faktörlü kişilik modelini savunmuşlar, 1983-1985 yılları arasında yaptıkları araştırmalar sonucu yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarını keşfetmişler ve kişiliğin beş temel boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Costa ve McCrea (1985) kuram hakkında ölçek geliştirerek önemli katkılarda bulunmuşlardır. (Feist ve Feist, 2002; İnanç ve Yerlikaya, 2018; Tappin, 2014).

Beş Faktör Kişilik Kuramının kişilikle ilgili farklı görüşleri bir çatıda topladığı ifade edilmektedir (Bacanlı vd., 2009). Kişiler arası farkları ortaya koymak için durumlar karşısında ortaya çıkan davranışlara odaklanan beş faktör kişilik özellikleri, kişilerin hayatı boyunca değişmeyen davranışsal eğilimleri olarak

belirtilmektedir (Costa ve McCrae, 1995). Beş Faktör Kişilik Kuramı, psikometrik açıdan ölçme ve karşılaştırma kolaylığı sağlaması ve kültürlerarası araştırmalarda sıklıkla kullanılması ile günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır (Goldberg, 1990; McCrae, 2001; Somer, 1998; Somer ve Goldberg, 1999). Beş Faktör Kişilik Kuramı; boylamsal ve deneysel çalışmalara dayalı olması, ölçülen özelliklerin zaman içerisinde sürekli olması, biyolojik temellere dayanması, farklı gruplarda ve kültürlerde geçerli olması, psikometrik açıdan kullanışlı ve değerlendirmesinin kolay olması nedeniyle araştırmacılar tarafından benimsenmekte ve kişilik araştırmalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır (McCrae ve Costa, 1989). Gill ve Hodgkinson (2007), beş faktör kişilik modelinin uygulamalı ve akademik psikolojide kişiliği inceleyen en temel ve en gelişmiş kuram olduğunu ifade etmektedir. Beş Faktör Kişilik Kuramı, uzun yıllar boyunca kişilik çalışmalarında yaygın olarak ele alınmış ve onaylanmış bir modeldir (Goldberg ve Saucier, 1998; McCrae ve John, 1992). Parks ve Guay'a (2009) göre kişilik özelliklerinin beş genel faktörde toplanması, yapılacak ölçümlerin daha güvenilir ve daha karşılaştırılabilir olmasını sağlamaktadır. Beş ana faktörün kişilik özelliklerini tanımlamak için yeterli olduğu, geniş çaplı ve farklı çalışma gruplarındaki araştırmalar ile kanıtlanmıştır (Goldberg, 1993; McCrae ve Terracciano, 2005).

Araştırmacıların büyük çoğunluğunun kuramı desteklemesine rağmen bazı araştırmacılar kurama karşı çıkmıştır. Briggs (1989) tarafından yapılan çalışmada, beş faktör kişilik modelinin alt boyutlarının kişiliği tam olarak ifade etmediği belirtilmektedir. Sığı ve Gürbüz (2011) kişiliğin beş özelliğe sığmayacak kadar geniş bir kavram olduğunu ileri sürmektedir. Burger (2016), beş faktör kişilik modelinin dayandığı bir kuram olmadığını ifade etmektedir. Beş Faktör Kişilik Kuramına en çok yapılan eleştiri ise beş boyutun çok genel olması ve kişiliğin tüm değişimlerini yansıtamamasıdır (Block, 1995; Briggs, 1989; McAdams, 1992).

Kişilik özelliklerini ele alan çalışmalardaki temel yaklaşım, insanların bireysel farklılıklarının dünya üzerindeki tüm dillerde kodlanacağı ve sözcüklerle yansıtılacağı geniş kapsamlı bir sınıflamanın oluşturulmasıdır (Somer, 1998). Beş faktör kişilik kuramı, bu sınıflamaları tek çatı altında birleştiren ve kişilikle ilgili çalışmalarının beş faktörlü yapıda toplanabileceğini gösteren bir model olarak görülmektedir (Goldberg, 1990). Beş Faktör Kişilik Kuramının eğitim, klinik ve örgütlerde kullanımında kültürlerarası genellenebilirliği doğrulanmıştır (McCrae,

Costa, Del Pilar, Rolland ve Parker, 1998). Türk dilinde kişilik boyutları dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, nevrotiklik ve deneyime açıklık olarak ifade edilmektedir (Somer, 1998; Somer ve Goldberg, 1999). Somer ve diğerleri (2002) tarafından Beş Faktör Kişilik Envanteri geliştirilmiş ve beş temel faktör altında 15 alt boyut oluşturulmuştur:

- a) Dışadönüklük faktörünün alt boyutları: içedönüklük, canlılık, girişkenlik
- b) Yumuşak Başlılık faktörünün alt boyutları: tepkisellik, yumuşak başlılık, sakinlik
- c) Sorumluluk faktörünün alt boyutları: heyecan arama, düzenlilik, sorumluluk, kurallara bağlılık
- d) Nevrotiklik faktörünün alt boyutları: kendine güven, endişeye yatkınlık
- e) Deneyime Açıklık faktörünün alt boyutları: duyarlılık, analitik düşünme, yeniliğe açıklık

2.2.1.1. Dışadönüklük

Dışadönüklük kişilik özelliği, olumlu yaşantılar ve duygularla ilişkilendirilmektedir. Dışadönüklük, mizacı ön planda olma, insanlarla birlikte olmayı sevme, eğlenceden hoşlanma, güçlü olma, arkadaşça davranışlara sahip olma ile ilişkilidir (Clark ve Watson, 1991; Somer vd., 2002; Viswesvaran ve Ones, 2000). Dışadönükler enerji dolu ve iyimser olarak ifade edilmektedir (Rothmann ve Coetzer, 2003). Robbins ve Judge (2013) bu bireylerin kendilerini iyi ifade ettiklerini ve bu becerileri sayesinde takım çalışmalarında oldukça iyi olduklarını belirtmektedirler.

Dışadönük bireylerin ilk kez karşılaştığı insanlarla rahatlıkla iletişime geçtikleri ve kendilerini iyi ifade ettikleri belirtilmektedir (Merdan, 2013). Caligiuri'ye (2000) göre dışadönükler kendisinden farklı olanlara saygı duyar ve farklılıklara karşı daha toleranslıdır. Bu kişiler enerjik, mücadeleyi seven, sosyal ilişki kurmaya açık ve cana yakın kişilerdir (Gültekin, 2009; Lounsbury ve Gibson, 2006; Obus, 2019). Daha çok arkadaşça sahip oldukları ve sosyal ortamlarda daha çok vakit geçirdikleri ifade edilmektedir (Burger, 2016). Dışadönüklerin başarı isteği yüksek, hırslı ve tutkulu kişiler olduğu ifade edilmektedir (McAdams, 2008). Bu kişiler ödüle karşı duyarlıdır (Lucas, Diener, Grob, Suh ve Shao, 2000). Kahveci (2001) dışadönük bireylerin psikolojik yardıma daha az gereksinim duyduklarını ifade etmektedir.

Dışadönüklük boyutunun bir ucunda dışadönük bireyler varken diğer ucunda içedönük bireyler yer almaktadır (Burger, 2016). İçedönükler çekingen, sessiz, yalnız olmayı seven, sosyal mesafeli kişiler olarak belirtilmektedir (Bono, Boles, Judge ve Lauver, 2009; Chamorro-Premuzic, 2007; Costa ve McCrae, 1992; Eysenck ve Eysenck, 1969; İnanç ve Yerlikaya, 2018). Günlük yaşamda az konuşan, içe bakışa değer veren, olayları ciddiye alan, temkinli ve ciddi bir kişiliğe sahiptirler (Tatlılıoğlu, 2014). İçedönük bireylerin daha az arkadaşı olduğu ve kitap okuma alışkanlıklarının olduğu ifade edilmektedir (Tekin, Turan, Özmen, Turhan ve Kökçü, 2012). Çiğdemoğlu (2006) ise bu kişilerin sürprizleri sevmediğini ve gelecek yaşamları için planlı olduklarını ifade etmektedir.

2.2.1.2. Yumuşak Başlılık

Yumuşak başlılık kişilik özelliği, güven, esneklik, empati, iş birliği gibi özellikleri barındırmaktadır (Viswesvaran ve Ones, 2000). Yumuşak başlılık kişilik özellikleri bağışlayıcılık, hoşgörülü olma, nazik olma, yardımseverlik, içtenlik saygılı olma ve esneklik olarak sıralanabilir (Bacanlı vd., 2009; Morsünbül, 2014). Bu boyut kişiliğin kişiler arası yönünü ifade etmektedir (McCrae ve John, 1992; Zellars, Perrew ve Hochwarter, 2006). Yumuşak başlı kişiler sıcak, sakın, yakın, güvenilir ve sosyal kişiler olarak değerlendirilmektedir. (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013; Merdan, 2013). Çatışma yerine uzlaşmayı tercih ederler (Barrick, Stewart ve Piotrowski, 2002).

Yumuşak başlı birey, insanlara yardımcı olmaya istekli, diğerlerine sempati duyan, özgeci bir yapıdadır (Bono vd., 2009; Clark ve Watson, 1991). Bu bireylerin nazik, arkadaş canlısı ve sempatik olduğu ifade edilmektedir (Costa ve McCrae, 1992b). Bu bireyler alçak gönüllü, insanlara yardımcı olmayı seven, kolay aldanan, anlayışlı, merhametli, doğru insan olmayı önemseyen, olgun, iş birliğine yatkın ve sıcakkanlı bireyler olarak değerlendirilmektedir (Costa, Busch, Zonderman ve McCrae, 1986; Somer ve diğerleri, 2002). Yumuşak başlı kişiler yumuşak kalpli, affedici, yardımsever, iyi huylu, güvenilir, açık sözlüdür (Cervone ve Pervin, 2016).

Yumuşak başlılığı düşük olan bireyler ise kuşkucu, rekabeti seven, kaba, soğuk, uzlaşması zor bireyler olarak değerlendirilmektedir (Costa vd., 1986). Bu kişiler kindar, alaycı, kaba, şüpheli, çıkarıcı, iş birliğini tercih etmeyen kişiler olarak

ele alınmaktadır (Cervone ve Pervin, 2016; Sevi, 2009; Somer, 1998). Kibirli, rekabetçi, inatçı, geçimsiz, kindar ve uzlaşması zor kişiler olarak değerlendirilirler (Bacanlı vd., 2009; Burger, 2016; Costa ve McCrae, 1995; Graziano, Jensen-Campbell ve Hair, 1996; McCrae ve Costa, 2003).

2.2.1.3. Sorumluluk

Sorumluluk kişilik özelliği sorumlu olma, düzenli olma, yeterli olma, planlı olma, başarı yönelimli olma ve düşünceli olma gibi özellikleri yansıtmaktadır (McCrae ve John, 1992; Viswesvaran ve Ones, 2000; Witt, Andrews ve Carlson, 2004). Bu boyut başarma, düzenlilik ve disiplinli olma gibi özellikleri barındırmaktadır (Morsünbül, 2014). Bu boyut kişinin düzeni, titizliği ve iş ahlakı ile ilgilidir (Costa ve McCrae, 1992b). Sorumlu bireyler liderlik, amaç yönelimli olma, düzenli olma, üretken ve kararlı olma gibi özelliklere sahiptir (Chamorro-Premuzic, 2007; Clark ve Watson, 1991).

Sorumlu kişiler dakik, iyi organize olan, çalışkan, azimli, düşünceli, başarılı ve hırslı kişilerdir (Bacanlı vd., 2009; Bitlisli, Dinç, Çetinceli ve Kaygısız, 2013; Costa ve McCrae, 1995; İnanç ve Yerlikaya, 2018; Somer, 1998). Bu bireyler tertipli, düzenli, liderlik becerisi yüksek, kararlı, hedef odaklı ve üretken olarak ele alınmaktadır (Çivitçi ve Arıcıoğlu, 2012). Doğan'a (2013) göre sorumlu bireyler, tutarlı, ölçülü, kararlı ve görev bilinci yüksek kişilerdir. Bu bireyler başarılı olana kadar çalışmayı göze alırlar (Soto, 2018).

Sorumlu olmayan bireyler ise dağınık, dikkatsiz, ihmalkâr, amaçsız olarak ele alınmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2018; Robbins ve Judge, 2013). Bu bireyler erteleyen, güven vermeyen, amaç yönelimli olmayan, plansız, dürtüsel davranabilen ve disiplinsiz olarak değerlendirilmektedir (Bacanlı vd., 2009; Bruck ve Allen, 2003; Costa ve McCrae, 1995; John, Naumann ve Soto, 2008).

2.2.1.4. Nevrotiklik

Nevrotiklik kişilik özelliği, kişinin durağan olmayan negatif duygularıyla ilişkilidir (Viswesvaran ve Ones, 2000). Depresif olma, kaygı, gerginlik, korku, öfke, utanç, suçluluk, duygusal iniş çıkışlar, tedirginlik ve sabırsızlık ile ilişkilidir (Bacanlı

vd., 2009; Benet-Martinez ve John, 1998; Rothmann ve Coetzer, 2003). Nevrotiklik duygusal kontrolün bir ölçüsü olarak ifade edilmektedir (Costa ve McCrae, 1992). Nevrotiklik, bireyin karşı karşıya kaldığı durumların sonuçları hakkında olumlu yerine sürekli olumsuz düşünmesidir (Grant ve Wrzesniewski, 2010). Bu boyut bireyin kendine güvenini, iyimser ya da kötümser olmasını, sinirli olup olmamasını, duygusal olmasını ve endişeli olmasını içermektedir (Costa ve McCrae, 1987).

Nevrotik bireyler genellikle endişeli, üzgün, huzursuz, sinirli, içe kapanık, stresle baş etme becerileri zayıf kişilerdir (Ciccarelli ve White, 2016; Costa ve McCrae, 1995; Lounsbury ve Gibson, 2006; McCrae ve Costa, 2003; Uzunoğlu, 2006). Karmaşık duyguları nedeniyle takıntılı düşünebilirler ve düşmanca tepkiler sergileyebilirler (Somer vd., 2002). Bu bireyler kendine acıyan, duygusal, içine kapanık ve kolaylıkla incinebilen kişilerdir (Feist ve Feist, 2002).

Nevrotik olmayan bireyler rahat, sakin, öz güvenli ve uyumlu bireyler olarak değerlendirilmektedir (Chamorro-Premuzic, 2007; Costa ve McCrae, 1995; Glass vd., 2013; İnanç ve Yerlikaya, 2018). Somer ve diğerlerine (2002) göre nevrotik olmayan bireyler stresle baş edebilen, çabuk öfkelenmeyen, duygusal olarak dengeli, olumlu duygulara sahip bireylerdir. Belirli bir duygusal kararlılıkta olurlar, ani tepkiler vermezler, duygusal iniş çıkışları fazla olmaz (Eysenck ve Eysenck, 1969). Bu kişiler zorlu yaşam olaylarına karşı baş etme becerileri olan, soğukkanlı davranabilen ve kendilerinden memnun olan kişilerdir (Doğan, 2013).

2.2.1.5. Deneyime Açıklık

Deneyime açıklık kişilik özelliği kişinin kendine özgü olmasını, çeşitliliği ve değişimi arzulamasını içermektedir (Costa ve McCrae, 1992b). Deneyime açık kişiler hayal gücü yüksek, meraklı, geniş fikirli, orijinal, yaratıcı ve bağımsız bireylerdir (Bono vd., 2009; Viswesvaran ve Ones, 2000). Bu bireyler meraklı, kültürlü, geleneksel olmayan, çeşitli ilgileri olan, yeni fikirleri kabul eden, kapsamlı düşünebilen, hayal gücü kuvvetli kişilerdir (Chamorro-Premuzic, 2007; Costa ve McCrae, 1995; Somer vd., 2002; Thoms, Moore ve Scott, 1996).

Deneyime açık bireyler toplumda yenilikçi bilim adamları ya da yaratıcı sanatçılar olarak bulunmaktadır (Feist, 1998). Şenturan'a (2014) göre bu bireyler çözüm odaklı, işini şeffaf biçimde yapan, paylaşımcı kişilerdir. Esnek, yaratıcı,

entelektüel ve cesaretli kişilerdir (Tekin vd., 2012). Barrick ve Mount'a (1991) göre araştırmacı, zeki, olaylara farklı yaklaşabilen ve problemlere farklı çözümler üretebilen kişilerdir. Deneyime açık bireyler, ilgi alanları geniş olmakla birlikte yeniliklere oldukça ilgi duyarlar (Hughes, Rowe, Batey ve Lee, 2012). Bu bireyler hem dış hem de iç dünyaya oldukça meraklıdır ve hayatları deneysel olarak çok zengindir (Clark ve Watson, 1991). Otoriteyi sorgulayan yeni siyasi ve sosyal fikirlere yönelmektedirler (Rothmann ve Coetzer, 2003).

Deneyime açık olmayan bireyler geleneksel değerleri koruyucu olma eğilimindedirler (İnanç ve Yerlikaya, 2018). Bu bireyler geleneksel, sabit fikirli, tutucu, bireysel alışkanlıklarına bağlı ve yeniliklere açık olmayan bireylerdir (Burger, 2016; Liebert ve Spiegler, 1990; McCrae ve Costa, 2003; Somer vd., 2002). Sıradan, yeniliklerden hoşlanmayan, durağanlığı seçen, bildikleriyle yetinen, yaratıcı ve maceracı olmayan ve otoriteye boyun eğen kişilerdir (McCrae ve Costa, 2003; Robbins ve Judge, 2013; Saymaz, 2003). Toplumsal baskılara uyan, olaylara tek yönlü bakan, ya hep ya hiç mantığı taşıyan bireylerdir (Tekin vd., 2012).

Beş Faktör Kişilik Kuramının kişiliğin boyutlarını tek bir çatıda birleştiren ve evrensel nitelik taşıyan bir kuram olduğu ifade edilmektedir. Bu kurama göre kişilik özellikleri; dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, nevrotiklik ve deneyime açıklık olmak üzere beş temel boyutta ele alınmaktadır.

2.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım ve Bilişsel Esneklik

Bilişsel davranışçı yaklaşımda insan değişiminin odak noktası olan davranışların arka planında düşünce ve inanç sistemleri bulunmaktadır (Türkçapar ve Sargın, 2011). Bilişsel davranışçı yaklaşım, öğrenme sürecinde insanların, çevredeki uyaranları işleyen çeşitli katmanlardan oluşan bilişsel sistemlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Otomatik düşünceler, bu sistemde en ulaşılabilir, değerlendirilebilir, kendiliğinden ortaya çıkan, kısa ve önemli ölçüde genelleşici yargılar olarak değerlendirilmektedir. Otomatik düşünceler, imgesel veya düşünsel açıdan değişebilen dinamik bir yapıdadır (Doğan, 2001). Bilişsel sistemin merkezinde ise temel inançlar bulunmaktadır. Bu inançlar, sistemin en ulaşılabilir ve derin kısmında yer almaktadır. Temel inançlar, mutlak ve aşırı katı olup değiştirilmesi çok zordur. Ara inançlar ise temel inançlar ile otomatik düşünceler

arasındaki bağlantıyı kurmaktadır. Ara inançlar, çeşitli kurallara veya varsayımlara dayanabilir (Beck, 2005).

Bilişsel davranışçı yaklaşımda önde gelen iki terapi yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlardan ilki Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, ikincisi ise Bilişsel Terapidir. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapiye göre insanların işlevselliğinin üç temel psikolojik boyutu bulunmaktadır. Bunlar, duygular, düşünceler ve davranışlar olarak ele alınmaktadır. Bu üç boyut birbiriyle ilişkilidir ve birinde oluşan değişiklik genellikle diğerlerinde de değişikliğe yol açmaktadır. Bu bağlamda insanlar bir olay hakkında düşünme biçimlerini değiştirebilirlerse yüksek bir olasılıkla bu olay karşısında hissettiklerini ve davranışlarını da değiştirirler (Ellis, 1975).

ADDT’de A-B-C modeli tasarlanmıştır (Ellis, 1975). Bu model duygu, davranış ve düşünce üçlüsünün etkileşimini anlamayı kolaylaştırmak ve kişiler için olumsuz sonuçlara neden olabilen irrasyonel inançları sorgulamak için geliştirilmiştir. Bu modelde A, olgu, durum ya da aktive eden olay; B, irrasyonel inançlar ve C, kişinin mevcut durum nedeniyle oluştuğunu düşündüğü ancak irrasyonel inançların neden olduğu sonuçları, kişinin sağlıklı ya da sağlıksız tepkisini ifade etmek için kullanılır. A durumu, C sonucunu tek başına etkilemez, B inançlar aracı durumunda yer almaktadır. A-B-C modeli ile kişiler bilişlerini yeniden yapılandırmaktadır Bilişsel yeniden yapılandırma basamakları; tespit etme (mevcut mantık dışı inançların sonuca yönelik tahrip ediciliğini tespit etme), tartışma (bu inançları sorgulamayı öğrenme ve bu inançlarla yüzleşme) ve ayırt etmedir (irrasyonel inançlar ile rasyonel inançları birbirlerinden ayırt etme).

ADDT’ye göre duygu, davranış ve düşünceler bir çarkın dişlisine benzer şekilde sürekli birbirini etkilemektedir. Ellis’e göre insanlar hem mantıklı hem de mantıksız ve çarpık düşünebilme potansiyelleri ile doğmaktadır. Bu modelde bireylerin doğasında hata yapma eğiliminin bulunduğu ifade edilmektedir. Bu modelin temel amacı birey hata yapmayı sürdürse de kendini kabul etmelerini sağlamaktır (Ellis, 1975). ADDT, kişinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen ve uyumunu zorlaştıran şeyin kişinin çarpıtılmış inançları ve katı bilişlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Bu modelde duygusal rahatsızlıkların sebebinin irrasyonel düşünceler olduğu ifade edilmektedir. Bu modelde ruh hastalıklarının temelinde katılık, ruh sağlığının temelinde ise bilişsel esneklik olduğu kabul edilmektedir (Ellis ve Dryden, 2007).

ADDT, olayların geçmişiyle ya da nasıl oluştuklarıyla değil, şimdi ve burada olan durumla ilgilenir. Olayın kendisinden ziyade bireylerin olayı nasıl anlamlandırıdığına odaklanır. İnsan doğası nötr olarak değerlendirilir. Duygu ve düşüncelerin birbirinden bağımsız olmadığını, olumsuz duyguların altında akılcı olmayan düşüncelerin yattığı ifade edilmektedir. Bu düşünceler akılcı düşüncelerle değiştirilmez ise olumsuz duygular devam eder (Ellis, 1975).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapiye göre ruhsal bozuklukların temel belirleyicisi işlevsel olmayan (irrasyonel) düşüncelerdir. İşlevsel olmayan düşünce biçimi, aşırı yalına indirgeme, mantıksız ve geçersiz varsayımlarda bulunma, abartma, aşırı genelleme, yanlış çıkarımlar yapma, kesin sınırları olan düşüncelerle kendini göstermektedir. ADDT, insanların kendilerine, başka insanlara ve dünyaya iki değişik pencereden baktığını ifade etmektedir. İlk pencerede akılcı, katlanılabilir, yeğleyici ve esnek olarak görmektedirler. İkinci pencerede ise akılcı olmayan, katlanamaz, zorunluluklar barındıran ve katı olarak görmektedirler. Akılcı yerleşik düşünceler, koşulsuz ve mutlak değil, koşullara bağlı olarak değişken ya da göreceli yani esnektir. Dayatmacı olmayan, yeğleyen ve isteyen yaklaşıma sahip olan bu düşünceler uyum sağlayan duygulara yol açmaktadır (Ellis, 2007). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin bireylerin daha esnek ve katı olmayan bir biçimde olası seçenekleri dikkate alarak düşünmelerine ve davranmalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Ellis, 2007).

ADDT, kişilerin hayatlarına dair değerlendirmeleri ile kendi inançlarıyla ilişkili düşünebildiğini ve bunun sayesinde olumsuz hataların kendi üzerindeki etkisini hafifletebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bilişsel esnekliğin ruh sağlığı ve uyum üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip olan bir kişi olumsuz olaylar karşısında düşüncelerini değiştirme esnekliği ile yaşamını kolaylaştırabilmektedir (Bilge ve Arslan, 2000).

ADDT'ye göre bilişsel esneklik, insanların daha sağlıklı ve doyum aldığı bir yaşam için oldukça önemlidir. Bireyin kendisinden ve diğerlerinden beklentilerinde, davranış ve düşüncelerinde esnek olması, durumlara çok yönlü bakabilmesi daha akılcı yaklaşımdır. Bunu sağlamak için gerçekçi olmayan, dogmatik ve katı düşüncelere bilimsel yöntemle yaklaşmak önemlidir. ADDT tüm dogmaların ve katı düşüncelerin karşısında durmaktadır ve tekniklerini kesin katıcılığa karşı kullanmaktadır (Ellis ve Dryden, 2007). ADDT, yaşam doyumunu artırmak, yapıcı

ilişkiler kurabilmek ve kişinin kendi benliğine daha gerçekçi bakabilmek için bilişsel esnekliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Ellis ve Dryden, 2007).

Bilişsel Terapi, Beck tarafından geliştirilen, hatalı düşünceleri düzeltme yoluyla psikolojik rahatsızlıkları azaltan yaklaşımların tümüdür (Beck, 2005). ADDT ile bazı benzerlikleri bulunmaktadır (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979). Bilişsel Terapi de uyumsuz inançları ve negatif düşünceleri tanımayı ve değiştirmeyi amaçlayan içgörü odaklı bir yaklaşımdır. Bilişsel Terapi, kişilerin inançlarını ve düşüncelerini ele alarak işlevsiz düşüncelerin yerine işlevsel alternatif oluşturmaya yardımcı olan bir yaklaşımdır. Bu inanç ve düşüncelerin değerlendirilmesi, kişilerin alternatif açıklamalar getirmelerine, bilişsel açıdan esnek olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımda, mantık ve davranışlardaki bozulmalar dâhil olmak üzere semptomların azaltılmasına odaklanılmaktadır (Beck, 2005). Bilişsel Terapiye göre, tüm psikolojik rahatsızlıkların nedeni, hastanın ruh sağlığını ve davranışlarını etkileyen çarpıtılmış, işlevsel olmayan düşüncelerdir. Bu düşüncelerin gerçeklik süzgecinden geçirilerek değiştirilmesi, davranış ve duyguların düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Düzelmelerin kalıcı olabilmesi için hastanın işlevsel olmayan temel inançlarını değiştirmesi gerekmektedir (Beck, 2005).

Bilişsel Terapide bireylerin bilişleri, şemalar ve otomatik düşünceler olarak sıralanmaktadır. Şema, dış uyaranları eler, kodlar ve yeniden değerlendirir. Şemalar esnek, geçirgen ve açık olursa kişinin bilgiyi algılayıp organize etmesi önemli ölçüde hızlı ve başarılı bir şekilde olur. Şemalar katı, geçirgen olmayan ve kapalı olur ise kişinin bilgiyi algılayıp organize etmesi başarısız olabilir ve ruh sağlığı olumsuz etkilenebilir (Beck, 2005). Şemaları açık ve esnek olan kişilerin bilişsel esneklik düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir (Bochner ve Kelly, 1974). Bilişsel esnekliği olan bireyler durumlara farklı açıdan bakabilmekte ve farklı olaylara hızlıca uyum sağlayabilmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşımda bilişsel esnekliğin, sert ve tutarsız tutumların tersi yapıda olduğu düşünülmektedir. Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan kişilerin, düşüncelerinin katı olmalarından ve bilişsel çarpıtmalara sıklıkla başvurmalarından depresyon risklerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. “Katı düşünceler” ise bireyin bir durum hakkında “ya hep ya hiç” şeklinde düşünme tarzıdır. Bu bireyler için tek yol, tek doğru bulunmaktadır (Moore, 1996). Bilişsel davranışçı yaklaşım kişilerin istikrarlı düşüncelere sahip olmasını amaçlamaktadır. Bilişsel davranışçı yaklaşımlar bilişsel esnekliği geliştirmede etkilidir (Dennis ve

Vander Wal, 2010). Bununla birlikte bilişsel davranışçı yaklaşımda bireyin uyumunu zorlaştıran olumsuz otomatik düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların yıkılması hedeflenmektedir (Beck vd., 1979).

İnsanlar hayatının ilk yıllarından itibaren kendisini çevreden ayrı tutmaya başlamaktadır ve çevre ile uyum içerisinde yaşayabilmek için yaşantılarını ve davranışlarını organize etmektedir. Uyum sağlama sürecinde inançlar önemli yer tutmaktadır. Çevre ile kişi arasında uyum için kolaylık sağlayan inançlar işlevsel; uyum sürecini zorlaştıranlar ise işlevsel olmayan inançlar olarak ele alınmaktadır. Bilişsel davranışçı yaklaşımlarda işlevsel olmayan inançlar değiştirilerek bireyin yaşama uyumunu artırmak amaçlanır. Ancak kişiler, hatalı ve yeterli olmayan kaynaklara göre çıkarımlarda bulunabilirler. İşlevsel olmayan inançların etkisi ile bireyler bazı mantık hatalarını içeren yorumlar yapabilmektedir. Bireylerin hayatında uyumsuzluklara neden olan hatalı düşüncelerden bazıları şu şekilde özetlenebilir (Corey, 2015):

Seçici soyutlama: Olayın tümünü değerlendiren bakış açısından uzak, sadece bir ayrıntıya dayanarak çıkarımda bulunmaktır.

Kişiselleştirme: Yeterli kanıt veya sebebe dayanmadan kişinin kendisinin dışında gelişen olayları kendisiyle ilişkilendirmesidir.

Kutuplaşmış düşünce: Kişinin “ya hep ya hiç” biçiminde düşünmesi, yorumlar yapması ve yaşamasıdır.

-Meli, -malı ifadeler: Kişilerin kendilerine zorunluluk bildiren kalıplar koymasısıdır.

Keyfi çıkarsama: Hiçbir destekleyici kanıt dayanmadan çıkarımda bulunmaktır.

Aşırı genelleme: Tek bir durumu dikkate alarak çıkarımları diğer durumlara genelleme, bu durumu genel inançlara dönüştürmektir.

Etiketleme veya yanlış etiketleme: Kişinin kendisinin ya da bir başkasının kimliğini geçmişteki hata ve eksiklikleri temel alarak tanımlamasıdır.

Bilişsel Terapide bilişsel çarpıtmalar, ADDT’de akılcı olmayan inançlara benzemektedir. Bilişsel Terapiye göre hayatın ilk yıllarında yaşanan tecrübeler bazı kemikleşen düşünce ve inanç mekanizmalarını oluşturur ve bu mekanizmalar şema

olarak adlandırılır. Yaşam olayları, şemaların faaliyete geçmesine, olumsuz otomatik düşüncelere ve neticesinde olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olur (Demiralp ve Oflaz, 2007). Depresif bireylere, otomatik düşüncelere yönelik yöntemler aracılığıyla bilişsel açıdan esnek olmak ve düşüncede dengeli olmak öğretilirse depresyonu güçlendiren katılığı azalacaktır (Dennis ve Vander Wal, 2010).

Bilişsel esnekliğin, bilişsel davranışçı yaklaşımların bazı tekniklerini kullanabilmek için önemli olduğu öne sürülmüştür (Johnco, Wuthrich ve Rapee, 2014). Bilişsel yeniden yapılandırma tekniğinin bilişsel esneklik ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bilişsel yeniden yapılandırma, bir bireyin kendi düşüncelerini nasıl sorgulayacağını, bilişsel esneklik sayesinde nasıl alternatif düşünceler ortaya koyabileceğini öğreten bir terapötik beceridir. Bilişsel esneklik ise hayat koşullarında meydana gelen değişikliklere uyum sağlama becerisidir, bu beceri bilişsel yeniden yapılandırmanın öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Johnco vd., 2014).

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireyler diğer bireylerle karşılaştırıldığında daha uyumlu davranışlar sergilemektedir. Bu bireyler problemler karşısında olumlu yönler odaklanmakta, çözüm üretmeye çabalamakta ve diğer insanlardan yardım istemektedirler. Ayrıca zorlayıcı yaşam olaylarıyla karşılaştıklarında daha dayanıklıdır (Bedel ve Ulubey, 2015). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler katı ve mutlak kurallara sahip değildir, yeni durumlara uyum gösterme konusunda değişime açıktırlar (Anderson, 2002).

2.3.1. Bilişsel Esneklik

Bilişsel Esneklik Teorisi, bilginin nasıl kullanıldığını ortaya koyma amacıyla Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan ve Boerger (1987) tarafından geliştirilmiştir. Bu teoride çeşitli bilgi alanlarındaki karmaşıklık ve kötü yapılandırılmışlık ele alınmaktadır. Kötü yapılandırılmışlık, birçok kavramın birbiri ile ilgili olduğu anlamına gelmektedir (Spiro, Coulson, Feltovich ve Anderson, 1994). Literatürde bilişsel esnekliğin tanımında ortak bir fikir olmamasına rağmen, tanımların büyük çoğunluğunda temel bileşen, “bireyin değişen çevresel uyaranlara uyum sağlamak amacıyla bilişsel yapıları değiştirebilme becerisi” olarak

görülmektedir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel esneklik kavramında “bilişsel” kısım, bilgi kazanılırken eski öğrenilenlerin bellekten çağrılması; “esneklik” kısmı ise kazanılan bilgilerin farklı alanlarda esnek bir biçimde kullanılmasını ifade etmektedir (Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1991). Küçüköyük’e (2015) göre bilişsel esnekliğin ilk kısmı bilgi kazanılırken eski bilgilerin bellekten getirilmesini, ikinci kısmı ise bireyin bu bilgiyi farklı zamanlarda duruma uygun ve esnek biçimde kullanabilmesini içermektedir.

Bilişsel esneklik, belirli bir duruma uyum, işlevsiz düşüncelerden işlevsel olana geçebilme, problemler karşısında farklı alternatifler ile bakabilme becerisidir (Aslan ve Yalçın, 2013). Stevens’e (2009) göre bilişsel esneklik, bireyin farklı durumlara uyum sağlayabilmesi, bir düşünceden farklı bir düşünceye geçebilmesi ya da farklı problemlere çok yönlü stratejiler ile yaklaşma becerisidir. Scott (1962) bilişsel esnekliği, bireyin çevresel uyaranlar karşısında uygun tepkiler verme konusunda seçici bir biçimde değişim gösterebilme durumu ve düzeyi olarak ifade etmektedir. Bilişsel esneklik, kişinin karşılaştığı durumlara farklı açılardan bakabilme, değerlendirebilme ve çözümler üretebilme yeterliliğidir (Basım, Çetin ve Tabak, 2009). Spiro ve Jehng (1990) bilişsel esnekliği, kişinin değişen durumlar karşısında meydana gelen taleplere uygun tepki verebilme konusundaki bilgilerini spontane bir şekilde yeniden yapılandırabilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo’ya (2003) göre bilişsel esneklik, bireylerin beklenmedik ve yeni durumlar karşısında bilişsel işlem stratejilerini duruma uygun hale getirebilme becerisidir. Ionescu’ya (2011) göre bilişsel esneklik, bireyin beklenmedik durumlara uyum sağlayabilmesi ve farklı çözümler üretmek için zihinsel süreçlerini düzenleyebilmesidir.

Bilişsel esneklik, bireyin alternatiflerin farkında olarak değişen durumlara uyum sağlayabilmesi ve kendini bu durumlar karşısında yetkin görmesi olarak ifade edilmektedir (Bilgin, 2009). Çuhadaroglu (2011) bilişsel esnekliği, bireyin beklenmedik durumlar karşısında oluşan yeni duruma uyum sağlayabilmesi ve bu durumun çözümüne yönelik farklı yollar üretebilmesi olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda bilişsel esneklik, durumları farklı biçimlerde algılama, işleme ve tepki verme için düşünce ve davranış yollarını değiştirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Eslinger ve Grattan, 1993). Anderson’a (2002) göre bilişsel esneklik, hatalardan öğrenebilme, dikkatini toparlayabilme, alternatif yollar geliştirebilme ve

birçok bilgi kaynağını aynı zamanda işleme becerisidir. Diğer bir tanımda ise bilişsel esneklik, bireyin yeni durumlarla yüzleşebilmek için bilgiyi işleme yöntemlerini düzenleyebilme beceri olarak ele alınmaktadır (Ereyi, 2016). Bilgin'e (2009) göre bilişsel esneklik, problem karşısında en doğru seçeneği bulmayı değil, olabildiğince farklı seçenekleri fark edebilmeyi ifade etmektedir. Başka bir tanımda ise bilişsel esneklik, değişen çevresel koşullara uygun olarak bireyin sahip olduğu davranış, rol, görev ve amaçlarını değiştirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Carroll, Blakey ve FitzGibbon, 2016).

Bilişsel esnekliğin üç farklı yönü olduğu ifade edilmektedir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bunlar, zor durumları kontrol edilebilir algılama; hayat boyu oluşan durumların ve insan davranışlarının birçok alternatifi olabileceğini algılama; zor durumlara karşı birçok alternatif çözüm üretebilme becerisidir. Martin ve Anderson (1998) da bilişsel esnekliğin üç öğeden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar, bireyin alternatif seçeneklerin ve yolların farkında olması; esnek olmaya ve farklı durumlara uyum sağlamaya hevesli olması; öz yeterlik ya da esnek olma yeteneğine sahip olduğu inancıdır.

Bilişsel esneklik, yeni durumlar karşısında uygun tepkiler vermek (Hurtubise ve Howland, 2016) ve problemler karşısında alternatif çözüm yolları bulmak (Kılıç ve Demir, 2012) için önemlidir. Altunkol'a (2017) göre bilişsel esneklik, problem çözme, kişiler arası iletişim ve başa çıkma becerileri ile yakından ilişkilidir. Bilişsel esneklik, kişinin diğer kişilerle sağlıklı ilişki kurabilmesi, yaşam boyu güçlü kalabilmesi ve problem çözme becerisi için önemlidir (Çetin, 2020). Stevens (2009), bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olmasının, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bilişsel esneklik, zorlu taleplere, karmaşık görevlere, yenilikçi çözümlere ve birçok alanda meydana gelen ihtiyaçları karşılamaya yardımcı olmaktadır (Gülüm ve Dağ, 2012). Bilişsel esneklik, üst düzey bir beceri olarak kabul edilmektedir. Çünkü çeşitli durumlar karşısında zaman, mekân ve bağlam gibi çeşitli faktörlerin kontrolü ile ilişkilidir (Masley, Roetzheim ve Gualtieri, 2009).

2.3.2. Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Alacakları kararlar için alternatiflerin farkındadırlar ve problemlere karşı kendilerini yetkin hissederler. Kişiler arası iletişimlerinde daha olumlu olarak iletişimleri güçlendirirler ve bu konuda kendilerini yetkin hissederler (Dağgeçen-Başsu, 2016).
- Seçeneklerin farkındadırlar; yeni ve zorlu durumlar ile etkin biçimde baş edebilirler; alternatif fikirler üretebilirler; yeni durumlara uyum sağlayabilirler (Altunkol, 2011; Martin ve Rubin, 1995; Stahl ve Pry, 2005).
- Kolaylıkla ve spontane değişimler yapabilmektedirler (Cox, 1980).
- Farklı durumlarda kurdukları iletişimde başarılı olacaklarına inanırlar ve alışılmadık durumlarda iletişimin yeni yollarını denemeye ve ihtiyaçları karşılamak amacıyla uyum sağlamaya istekli olurlar (Martin ve Anderson, 1998).
- Günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklara daha dayanıklı (Eskin, 2022) ve olumlu duygular yaşayan bireylerdir (Lin, Tsai, Lin ve Chen, 2014).
- Etkin bir şekilde davranma konusundaki yeteneklerine güvenirler ve bu konuda daha esnek olurlar (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998).
- Kendilerine çok fazla güvendikleri; kendilerini hazır cevap, anlayışlı ve dikkatli olarak gördükleri ifade edilmektedir (Martin ve Anderson, 1996).
- Yeni insanlarla rahatlıkla tanışabilirler; kendini daha rahat ifade edebilirler; kişiler arası ilişkilerini düzenlemede başarılıdırlar (Bilgin, 2009; Çelikkaleli, 2014).
- Kendilerini zorlayan uyumsuz düşünceler yerine daha uyumlu ve dengeli düşünceler koyarlar; alternatifler üretirler; zorlayıcı yaşam olaylarıyla daha rahat baş edebilirler (Gülüm ve Dağ, 2012).
- Öz duyarlılık düzeyleri yüksektir (Martin, Staggers ve Anderson, 2011).
- Karşılaşılan durumlar için alternatif yolların olduğunu fark edebilirler (Sapmaz ve Doğan, 2013).
- Önceki deneyimlerini oluşan yeni durumlara aktarabilir ve yeni durumlara uyum sağlayabilirler (Kaya, 2018).

Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin olumlu başa çıkma stratejileri kullandıkları (Bedel ve Ulubey, 2015; Dennis ve Vander Wal, 2010), duygusal stresi azaltma konusunda başarılı oldukları (Johnco vd., 2014), psikolojik sağlamlıklarının yüksek

olduğu (Bai, 2011) belirlenmiştir. Bedel ve Ulubey (2015) bilişsel esnek bireylerin aktif başa çıkma stratejilerini sıklıkla kullandıklarını, kendini ve diğerlerini suçlama gibi olumsuz başa çıkma stratejilerini daha az kullandıklarını ifade etmektedir. Bu bireyler tartışmaya açık (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), algılanan stres düzeyleri ve sözel saldırganlıkları daha düşük bireylerdir (Turan, Durgun, Kaya, Ertaş ve Kuvan, 2019). Esnek olmayan bireylere göre daha yüksek yetkinlik inancına ve öz gözlem becerisine (Martin ve Rubin, 1995) sahiptirler. Daha çok kendine güvenir, daha sorumluluk sahibidir ve daha atılgandırlar (Martin ve Anderson, 1998). Kişiler arası ilişkilerde daha olumludurlar (Martin ve Rubin, 1994).

Bilişsel esneklik düzeyi düşük olan kişiler ise değişim yapma konusunda zorluk çekmektedirler (Cox, 1980). Bu bireyler bütüncül, dikkatleri dağınık, yeni durumlarda ne yapacağını bilmeyen, değişikliklere direnç gösteren bireyler olarak ifade edilmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Bilişsel esnekliğe sahip olmayan bireylerin psikopatoloji ve anormal davranış (Bonanno, Papa, Lalande, Westphal ve Coifman, 2004), intihar düşünceleri ve depresif belirtiler (Miranda ve Nolen-Hoeksema, 2007) konularında risk grubunda yer aldığı belirtilmektedir. Bu bireylerin duygusal anlamda tutarsızlık yaşayabileceği ifade edilmektedir (Bilgin, 2017b).

Sonuç olarak ilgili literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğin bilişsel davranışçı yaklaşımda katı düşünce sisteminin tersi olduğu görülmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip bireyin sağlıklı birey olduğu ifade edilmektedir. Bilişsel esneklik, yeni durumlar karşısında bireyin yeni durumlara uyum sağlaması, alternatifler üretebilmesi olarak tanımlanmaktadır.

2.4. Dijital Ebeveynlikle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatürde yer alan dijital ebeveynlik ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmaların özeti verilmiştir.

2.4.1. Dijital Ebeveynlikle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Pekyürek (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin artırılmasına yönelik e-içeriklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle, dijital ebeveynlik yeterliklerine yönelik

içerik listesi oluşturulmuştur. İçerik listesi hazırlandıktan sonra e-kitap, açıklayıcı video, dijital öykü, infografik ve podcast türlerinden oluşan toplam 144 e-içerik geliştirilmiştir. Ardından ortaokul ebeveynlerinde bu e-içeriklerin dijital ebeveynlik yeterlikleri, tutumları ve arabuluculuk düzeylerine etkisi incelenmiştir. E-içeriklerin; ebeveyn arabuluculuk stratejilerinden doğrudan müdahale, ortak kullanım, özel bir içerik ile ilgili kısıtlayıcı müdahale ve denetim üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Günaydın (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, 12-17 yaş arası çocuğa sahip annelerin ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi ve dijital ebeveynlik tutumu ile çocuklarındaki internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dijital ebeveynlik tutum düzeyleri ile aile çocuk internet bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna ilave olarak dijital ebeveynlik tutum düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı ortaya konmuştur.

Kaya ve Mutlu-Bayraktar (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada, dijital ebeveynlik konusunda Türkiye’de yapılan çalışmaların içerik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda 48 araştırma içerik analizi çalışmasına dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre dijital ebeveynlik ile ilgili çalışmaların genellikle 2014 yılından itibaren arttığı; bu çalışmalarda en fazla ebeveyn tutumu, dijital ebeveynlik, aile gibi anahtar kelimelerin kullanıldığı; bu çalışmalarda en çok okul öncesi ve ergenlik dönemi çocuklarının ebeveynlerinden veri toplandığı; bu çalışmalarda en çok seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı; bu çalışmalarda en fazla bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı, ebeveyn tutumları, dijital ebeveynlik gibi değişkenlerin çalışıldığı; bu çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemlerinin, standart ölçek, görüşme ve anket tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Kuzu-Jafari (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi çocuğa sahip ebeveynlerin ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının çocukların sosyal becerilerine ve zekâ düzeylerine etkisinin, dijital ebeveynlik ile ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre annelerin dijital medya risklerinden koruma, babaların ise dijital medyanın etkin kullanımını onaylama alt boyutlarından anlamlı derecede yüksek puan aldığı; ebeveynlerin dijital medyanın etkin kullanımını onaylama düzeyi arttıkça çocukların teknolojik araçları kullanım süresinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital medya

risklerinden koruma ile aşırı koruyucu tutum arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Şahin-Konaş (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, dijital hikâye geliştirme etkinliklerinin ebeveynlerin dijital ebeveynlik ve teknoloji kullanım tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma desenle yürütülen araştırmaya Bilim ve Sanat Merkezinde ilk ve ortaokulda öğrenim gören 40 çocuğun ebeveyni katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dijital hikâye etkinliklerinin ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Türkel (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. 6-18 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin dijital ebeveynlik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir.

Keleşoğlu ve Adam-Karduz (2020) tarafından yapılan araştırmada, Covid-19 sürecinde 5-12 yaş aralığında çocuğa sahip anne-babaların stresi ile dijital ebeveynlik farkındalığı arasındaki ilişkiyi, anne-baba stresinin dijital ebeveynlik farkındalığını yordayıcılığını ve anne-baba stresinin hangi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre anne-baba stres düzeyinin dijital ebeveynlik farkındalığının olumsuz model olma alt boyutunun toplam varyansının % 19'unu, dijital ihmal alt boyutunun toplam varyansının % 20'sini, verimli kullanım alt boyutunun toplam varyansının % 7'sini ve risklerden koruma alt boyutunun toplam varyansının % 10'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Manap (2020) yaptığı bir araştırmada anne-babaların dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma kapsamında anne-babaların dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerini ve boyutlarını ortaya koymak amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği; verimli kullanım, dijital ihmal, risklerden koruma, model olma ve yeniliklere açık olma şeklinde beş alt boyuttan oluşmuştur. Ayrıca ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve aile içi roller değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Alımcı (2019) tarafından yapılan araştırmada, 11-14 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin internet okuryazarlığı bilinçliliği ve farkındalıklarını belirlemek

amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin %66'sı interneti güvenli biçimde kullandığını, %17'si internetin güvenliği hakkında az bilgi sahibi olduğunu ve %6'sı internet güvenliği hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin %61'i çocuklarının sosyal medya yazışmalarını ve arkadaşlarını kontrol ettiklerini ve %65'i çocuklarının sosyal medyada fotoğraflarını ve kişisel bilgilerini paylaşma durumlarını kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %77'si çocuklarının internette geçirdiği zamandan kaygılandığını ifade etmekte; %64'ü çocuklarının internette karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlar hakkında kendilerini bilgilendirdiklerini ifade etmektedir.

Bostancı (2019) tarafından yapılan ve çalışma grubunu sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanan ebeveynlerin oluşturduğu bir çalışmada, dijital ebeveynlerin sosyal medya platformlarında mahremiyet algısının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal medyanın çocukların mahremiyetini olumsuz yönde etkilediği, çocukların sosyal medya aracılığıyla istismarcıların hedefi olduğu ortaya konmuştur. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların mahremiyet alanlarını korumak için ebeveynlerin engelleme, sınırlama ve bilinçlendirme gibi çeşitli yollarla sosyal medya platformlarını denetledikleri ifade edilmiştir.

İşıkoğlu-Erdoğan (2019) tarafından yapılan, çalışma grubunu anaokuluna giden çocuğa sahip ebeveynlerin oluşturduğu bir çalışmada, ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin dijital oyun açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin çocukları için en çok yap-inşa et oyunlarını, en az ise dijital oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin cinsiyetinin ve yaşının oyun tercihlerini etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca uzun süre televizyon izleyen; tablet, bilgisayar vb. akıllı cihazlar kullanan çocukların ebeveynlerinin daha çok dijital oyunları tercih ettiği belirlenmiştir.

İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz (2018a) gerçekleştirdikleri çalışmada, dijital ebeveynlik tutumlarının ölçülmesi amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 6-18 yaş arası çocuğa sahip ebeveynler katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre “Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama” ve “Dijital Medya Risklerinden Koruma” şeklinde iki alt boyuta sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan “Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir.

İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz (2018b) tarafından yapılan bir çalışmada, 10-18 yaş arası çocuklara sahip ebeveynlerin dijital riskler hakkında tedbir almak konusunda kendilerini ne derecede yeterli hissettiklerine dair algılarının ve çocuklarının dijital araçları kullanımına aracılık ederken hangi boyutlarda daha fazla bilgi sahibi olmak istediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ebeveynlerden kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile veri toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynler dijital riskler ve dijital risklere yönelik alınacak önlemler hakkında kendilerini yeterli hissetmektedirler. Ayrıca ebeveynlerin dijital ebeveynlik stratejileri ile dijital riskler ve dijital fırsatlar hakkında ayrıntılı bilgilere ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir.

Sırakaya ve Seferoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada çocukların dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri risklerin incelenmesi, internetin güvenli kullanımı ve dijital ebeveynlik kavramlarının irdelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çocukların dijital ortamlarda karşılaştığı riskler; iletişim kaynaklı, cinsel kaynaklı ve ticari kaynaklı riskler olarak belirlenmiştir. Çevrim içi ortamlarda çocukların en çok siber zorbalık ve internet bağımlılığı riskleri ile karşılaşmakta olduğu; bu risklerden çocukları korumak ve dijital fırsatların değerlendirilmesi adına dijital ebeveynlik kavramının çok önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir.

Yaman (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada, dijital ebeveynliğin yeterlikleri ve göstergelerinin ortaya konması, dijital ebeveynlik öz yeterlikleri hakkında bir ölçme aracının geliştirilmesi ve Türkiye'deki ebeveynlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre 38 maddeden oluşan ve üç alt boyutu olan dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim olarak belirlenmiş; Türkiye'deki ebeveynlerin kendilerini yeterli gördükleri alt boyutların sırasıyla dijital güvenlik, dijital okuryazarlık ve dijital iletişim olduğu ortaya konulmuştur.

Yılmaz, İnan-Kaya ve Mutlu-Bayraktar (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ebeveynlerin dijital ebeveynlik davranışları ile teknoloji bağımlılığı hakkında bilgilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin büyük çoğunluğunun teknoloji bağımlılığı hakkında yeterince bilgi sahibi olduğu; teknoloji bağımlılığı hakkında yeterince bilgi sahibi

olan ve olmayan ebeveynlerin dijital ebeveynlik davranışlarının farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca teknoloji bağımlılığı hakkında bilgi sahibi olan ebeveynler, çocuklarının teknoloji kullanım sürelerini sınırladıklarını ifade etmişlerdir.

Çetinkaya ve Sütçü (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretime devam eden çocuklara, dijital araçlara yönelik ebeveynleri tarafından getirilen sınırlamalar ve nedenlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çocuklardan açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda annelerin çocuklarına daha fazla kısıtlama koydukları ve kısıtlamanın daha fazla kız çocuklarına yönelik olduğu belirlenmiştir. Kısıtlama koyulan dijital araçların başında cep telefonlarının olduğu, kısıtlamalara en çok neden olan uygulamaların ise internet temelli uygulamalar olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin kısıtlama koymalarındaki temel nedenin dijital araçlarla harcanan vaktin çocukların öğrenim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemesi, aile içi ilişkilere zarar vermesi, çocukların sosyal yaşamlarını olumsuz yönde etkilemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toran ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada çocukların dijital oyun tercihlerinde annelerinin arabuluculuk rolü incelenmiştir. Bu amaç bağlamında söz konusu araştırmada çocukların dijital oyunları kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntemle desenlenen araştırma beş yaşında çocuğu olan ve çocuğu anasınıfına devam eden anneler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların ilgileri, annelerin kendilerine ya da ev işlerine zaman ayırması, oyun aracı olarak kolaylıkla kullanılması ve özellikle eğlenceli olması dijital oyunların tercih edilme nedenleri arasında görülmektedir.

Ulusoy ve Bostancı (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çocukların sosyal medya kullanımı hakkında ebeveynlerin etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin %55'inin çocukları için sosyal medya kullanımına başlama yaşı belirlediği; %40'ının kendi hesapları aracılığıyla çocuklarını takip ettiği; %32'sinin çocuklarının sosyal medya hesaplarının şifrelerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin %45'inin çocuklarının sosyal medya kullanmasını olumsuz karşıladığı; %55'inin sosyal medyayı güvenli kullanmak için bilgi düzeyinin yeterli olduğunu düşündüğü; %71'inin çocuklarının sosyal medya kullanırken güvende olmadığını düşündüğü saptanmıştır.

Tokel ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğrencisi çocuğa sahip ebeveynlerin internet, bilgisayar ve sosyal paylaşım sitelerinin kullanımı hakkında algılarının ve bilgi seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin %53'ünün çocuklarının dijital araçları kullanımını sınırlandırmak için aile koruma şifresi kullanmadığı, %34'ünün aile koruma şifresi kullandığı ve %13'ünün aile koruma şifresi hakkında bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin %46'sı çocukları dijital araçları kullandığı esnada çocuklarının yanında bulunduğunu, %10'u yanlarında bulunmadıklarını ve %44'ü ise ara sıra çocuklarının yanlarında bulunduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin %35'i sosyal paylaşım sitelerinin güvenlik ayarlarını bilmediklerini, ebeveynlerin %35'i çocuklarının arkadaş listelerinde bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Kabakçı-Yurdakul ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada günümüzde dijital ebeveynlik kavramı incelenmiş, tanımlanmış ve dijital ebeveynlere ait roller belirlenmiştir. Söz konusu çalışmaya göre, dijital dünyada çocuklar açısından riskler ve fırsatlar konusunda son derece hassas bir denge vardır ve ebeveyn arabuluculuğu bu dengeyi sağlamak için önemli bir kavramdır. Çünkü riskleri engelleme çabaları dijital dünyanın fırsatlarına erişimi engelleyebilir. Bu çalışmada, literatürde bulunan internet ebeveynliği, çevrim-içi ebeveynlik ve dijital ebeveynlik kavramları incelenmiştir. Söz konusu çalışmaya göre iyi bir dijital ebeveyn, dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik olarak belirlenen rollere uygun şekilde davranan ebeveynidir. Ek olarak günümüzde ebeveynlerin artık dijital ebeveyn olmak zorunda olduğu ifade edilmektedir.

2.4.2. Dijital Ebeveynlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rahayu ve Haningsih (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, Endonezya'da yaşayan annelerin dijital ebeveynlik yeterliliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin çoğunun dijital ebeveynlik yeterlilik düzeyinin temel kullanıcı düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca meslek, gelir, evde internet erişiminin dijital ebeveynlik yeterlilik düzeyleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Konok, Bunford ve Miklosi (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Macar ailelerde dijital ebeveynlik tarzı ile çocukların mobil cihaz kullanımı

arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre 0-7 yaş arası çocuğa sahip olan ebeveynlerin %66'sı mobil cihaz kullanımının çocuklar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedir. Dijital ebeveynlik tarzının, ebeveynin model olmasının ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların mobil cihaz kullanım düzeyini etkilediği belirlenmiştir.

Mullan ve Chatzitheochari (2019) yaptıkları bir çalışmada, dijital araçların İngiltere'deki ailelerin ev içerisinde birlikte geçirdikleri süreye etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada İngiltere'de dijital araçların yayın bir biçimde kullanımının önceki ve sonraki zamanını kapsayan 2000 ve 2015 yıllarına ait veriler değerlendirilmiştir. 8-16 yaş arası çocuğu olan yalnız ebeveyn veya anne-baba birlikte yaşayan ebeveynler çalışma grubunu oluşturmaktadır. 2015 yılındaki verilerde 2000 yılına göre ebeveynlerin ve çocukların aynı ortamda birlikte geçirdikleri zamanın arttığı görülmüştür. Ayrıca 14-16 yaş grubu çocukların ebeveynleriyle birlikte vakit geçirmek yerine yalnız kalmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Clarkson ve Zierl (2018) tarafından yapılan araştırmada, E-Parenting: Yüksek Teknoloji Çocuk Programı oluşturularak bu ortam aracılığıyla dijital ebeveynlik farkındalığının 3 yıllık sürede boylamsal çalışmayla artırılması amaçlanmıştır. 9-14 yaş arası çocuğa sahip yaklaşık 35 bin ebeveynin dijital ebeveynlik rollerine ilişkin yardımcı bir teknoloji kullanılmıştır. Araştırmada 3 yıl süresince ebeveynlerin geri bildirimlerine bakıldığında, ebeveynlerin dijital medyayı ebeveynlik aracı olarak nasıl kullanabileceği hakkında olumlu anlayışlar geliştirdiği, dijital fırsatların değerlendirilmesi hakkında daha olumlu görüşlerin meydana geldiği belirlenmiştir.

Huang ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki internet kullanım oranlarının, ebeveynlerin dijital kullanımlarının ve dijital ebeveynlik öz yeterliğinin ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin dinamiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili okul etkinliklerine katılmasının dijital ebeveynlik öz yeterliğini yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca demografik değişkenlerin, internet erişiminin, ebeveynlerin ev ödevlerine desteğinin dijital ebeveynlik öz yeterliğini açıklamaya katkı sağlamadığı ortaya konmuştur.

Livingstone, Blum-Ross, Pavlick ve Ólafsson (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin dijital teknolojileri kullanma amaçlarının ve algıladıkları dijital fırsatların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin yaklaşık yarısının dijital ebeveynlik sorumluluklarını desteklemek amacıyla interneti ayda en az bir kez kullandıkları saptanmıştır. Ebeveynlerin çocukları için uygun fırsatları takip etmek amacıyla interneti genellikle sağlık, eğitim ve sosyal alanlarda kullandığı belirlenmiştir.

Marsh, Downs ve Cranor (2017) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının dijital ortamlardaki etkileşimlerine yönelik dijital ebeveynlik yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada uzman görüşleri alınmış ve uzman görüşlerine göre dijital ebeveynlik yaklaşımlarının; çocukların dijital ortamlardaki davranışlarını izlemek için kullanılan teknik ve teknik olmayan izleme yöntemleri, çocukların dijital kullanımlarını kısıtlama, dijital risklerle ilgili çocukları korkutmak ve farkındalık kazandırmak olduğu belirlenmiştir.

Piotrowski (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada, 3-8 yaş arası çocukların dijital araçları kullanımlarına yönelik ebeveynlerin uyguladıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bir günde yaklaşık 90 dakika ekran kullanan çocukların ebeveynlerinin, çocukların dijital araçları kullanımlarına uyguladıkları stratejileri içeriklerin niteliğine göre belirledikleri; kısıtlayıcı strateji, olumlu dijital içerikleri onaylama ve olumsuz dijital içeriklerden vazgeçirmek gibi stratejiler kullandıkları saptanmıştır.

Racz, Johnson, Bradshaw ve Cheng (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin denetleyici dijital ebeveynlik rolünün kapsamı ve içeriğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin çocuklarını fiziksel olarak uzakta bulunduklarında anlık mesajlar ve mobil cihazlarla denetlediği, çocuklarının kiminle ve nerede olduklarını araştırdıkları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin büyük çoğunluğunun sosyal medyada çocuklarıyla arkadaş olduğu ve çocuklarının sosyal medya paylaşımlarını denetledikleri ortaya konmuştur.

Warren (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ebeveynlerin medya tutumlarının ve ebeveyn arabuluculuk stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 10-17 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerin katıldığı bu çalışmanın sonuçlarına göre ebeveyn arabuluculuk

stratejilerinin ebeveynlerin cinsiyeti ve çocuğun yaşı değişkenlerinden etkilendiği belirlenmiştir.

Anderson (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, 13-17 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının dolaştığı internet sitelerini, telefon mesajlaşma ve arama bilgilerini, sosyal medya hesaplarındaki profillerini kontrol ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının internet ortamında sergiledikleri davranışları kontrol etmek dışında bazen çocuklarının internet kullanımını engelledikleri veya kısıtlamalar koydukları belirlenmiştir.

Nevski ve Siibak (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerin 0-3 yaş arası bebeklerinin ve çocuklarının dijital oyun süreçlerine yönelik uyguladıkları stratejilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin çocuğun yaşına ve cinsiyetine göre uyguladıkları rehberlik stratejilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin uyguladıkları stratejileri birleştirerek kullandıkları görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının kullandığı uygulamaların gelişimlerine uygunluğu ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Lauricella ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada 0-8 yaş arası çocuklar ile ebeveynlerinin dijital kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital araçları kullanma süreleri ile çocuklarının dijital araçları kullanma süreleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca çocukların dijital araç kullanma sürelerinin, ebeveyn tutumlarından yüksek düzeyde etkilendiği saptanmıştır.

Wong, Ho ve Chen (2015) tarafından yapılan çalışmada, 9-17 yaş aralığında çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımını denetim altına almalarının, ebeveynlerin çocuklarını internetten faydalandırmada kendilerine güvenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin internet hakkında genellikle kısıtlayıcı tutum sergiledikleri, ebeveynlerin yaklaşık %20'sinin çocuklarına internet fırsatları hakkında yardımcı olacağına inandığı, internet kullanım bilgisi yüksek ebeveynlerin otoriter tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarını korumak amacıyla çeşitli ebeveyn tutumları sergilemekte ve çocuklarının dijital araçları kullanımı konusunda endişe duymaktadırlar.

Nikken ve Jansz (2014) yaptıkları bir araştırmada, internet kullanımında dijital ebeveynlik arabuluculuğu ölçeği geliştirmişlerdir. 2-12 yaş arasında çocuğu olan Hollandalı ebeveynlerin katılımcı grubunu oluşturduğu araştırmanın sonuçlarından birisi de ebeveynlerin video oyunları ve televizyona yönelik aldıkları koruyucu önlemleri çocukların internet kullanımı hakkında da uygulamaya çalıştıklarıdır. Çalışmada ebeveyn arabuluculuğu boyutlarının birlikte kullanım, kısıtlayıcı arabuluculuk, denetim, etkin arabuluculuk ve teknik destek olduğu vurgulanmıştır.

EU Kids Online Projesi (2011) kapsamında İngiltere’de 9-16 yaş aralığındaki çocuklar ve onların ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmada, ebeveynlerin %6’sı çocuklarının dijital ortamlarda rahatsız edildiğini, %74’ü çocuklarının internet kullanımında ne yaptıkları hakkında çocuklarıyla konuştuklarını ve aktif arabuluculuk sergilemeyi doğru bulduklarını ifade etmektedir. Ebeveynlerin %73’ü çocuklarına web sitelerinin neden iyi ya da neden kötü olduğunu açıkladığını, %71’i internetin güvenli kullanımı hakkında çocuklarına tavsiyede bulunduğunu ve %73’ü internette karşılaştıkları zor durumlar hakkında çocuklarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin %55’i çocuklarını internet kullanırken takip ettiğini, %54’ü internet sitelerini yasakladığını ya da filtre uyguladığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %90’ı dijital riskler hakkında çocuklarına yardımcı olabilecekleri konusunda kendilerine güvenmektedirler.

Valcke ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir çalışmada Flemenk dilinde geliştirilen İnternet Ebeveynlik Stili Ölçeğinin İngilizce diline uyarlama çalışmasının yapılması ve evde internet kullanımında ebeveyn etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İnternet Ebeveynlik Stili Ölçeği, ihmalkâr, müsamahakâr, otoriter ve demokratik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ebeveynlerin en çok (%59,4) otoriter ebeveynlik türünü tercih ettiği saptanmıştır. Ebeveynlik stillerinin eğitim durumu, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerden etkilendiği belirlenmiştir. Ebeveynlik stilleri, çocukların internet kullanma düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ebeveynler müsamahakâr stili kullandıklarında çocukların internet kullanma düzeylerinin en üst seviyede iken ebeveynler otoriter stili kullandıklarında çocukların internet kullanma düzeylerinin en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Livingstone ve Helsper (2008) tarafından çocuklar ve ebeveynleri ile yürütülen bir çalışmada, 12-17 yaş arası çocukların dijital ortamda etkileşimlerinin

ve ebeveynlerinin uyguladıkları arabuluculuk stratejilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin aktif strateji, teknik strateji ve kısıtlayıcı strateji gibi stratejileri kullandıkları, ancak bu stratejilerin dijital riskleri azaltmadığı belirlenmiştir.

2.5. Beş Faktör Kişilik Özellikleri İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatürde yer alan beş faktör kişilik özellikleri ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmaların özeti verilmiştir.

2.5.1. Beş Faktör Kişilik Özellikleri İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Temel (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile yaşam doyumu ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre beş faktör kişilik özelliklerinin yaşam doyumu ve depresyonu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca lisansüstü öğrencilerinin deneyime açıklık kişilik özelliği puanlarının lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çakır (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada, lise öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerinin kariyer kararı verme yetkinlik düzeyini yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dışadönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin kariyer kararı verme yetkinlik düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beş faktör kişilik özelliklerinin tamamının kariyer kararı verme yetkinlik düzeyinin %25’ini açıkladığı ortaya konmuştur.

Yazıcıoğlu (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, beş faktör kişilik özelliklerinin mutluluk korkusunda öznel iyi oluşun aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre beş faktör kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş ve mutluluk korkusu arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca dışadönüklük, nevrotiklik ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin mutluluk korkusunu yordamasında öznel iyi oluşun aracı rolü bulunduğu tespit edilmiştir.

Akkaya (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri ve benlik kurgusuna göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dışadönüklük, yumuşak başlılık, nevrotiklik ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile bireyci ve toplulukçu benlik kurgusunun üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Adam-Karduz (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, üniversite öğrencilerine beş faktör kişilik özellikleri bağlamında affetme eğilimi kazandırmak için psikoeğitim grubu çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplu çalışmanın sonuçlarına göre, psikoeğitim programının bireylerin kendini ve başkalarını affetme düzeylerini artırmak için etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutlarında pozitif yönlü gelişmeler olduğu gözlenmiştir.

Güvenç (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, beş faktör kişilik özellikleri ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı; dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı; kadınların erkeklere göre nevrotiklik puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu; bilişsel esneklik ile deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; bilişsel esneklik ile nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bilişsel esnekliğin yordayıcılarının sırasıyla nevrotiklik, deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğün yordayıcılarının sırasıyla nevrotiklik ve dışadönüklük kişilik özellikleri olduğu saptanmıştır.

Kağızmanlı (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin yumuşak başlılık ve nevrotiklik kişilik özellikleri tarafından anlamlı düzeyde yordandığı belirlenmiştir.

Kayadibi (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, lise öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile kariyer kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin kariyer kaygıları ile nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; sorumluluk ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca nevrotiklik ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin kariyer kaygısı varyansının %19'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Koç (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, bankacılık sektöründe çalışanların beş faktör kişilik özelliklerinin bilişsel esneklik düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dışadönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri ile bilişsel esnekliğin kontrol ve alternatifler alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Nevrotiklik kişilik özelliği ile kontrol ve alternatifler alt boyutları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca dışadönüklüğün kontrol alt boyutunu pozitif yönde; nevrotikliğin kontrol alt boyutunu negatif yönde; deneyime açıklığın alternatifler alt boyutunu pozitif yönde; sorumluluğun alternatifler ve kontrol alt boyutlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yiğit ve Seferoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin siber güvenlik davranışlarının beş faktör kişilik özellikleri, sınıf, bölüm, cinsiyet, bilişim güvenliği eğitimi alma durumu ve haftalık internet kullanım süresi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin siber güvenlik davranış düzeylerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin siber güvenlik davranışlarının beş faktör kişilik özelliklerinin tümü ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Siber güvenlik davranışları ile en güçlü ilişkinin deneyime açıklık kişilik özelliği ile olduğu; en zayıf ilişkinin ise dışadönüklük kişilik özelliği ile olduğu ortaya konmuştur.

Işık ve Kaptangil (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin beş faktör kişilik özellikleri ile akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ve sosyal medya kullanımlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin beş faktör kişilik özellikleri ile akıllı telefon bağımlılık

düzeyleri ve sosyal medya kullanımları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Atlı (2017) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerinin mesleki olgunluklarını yordadığı tespit edilmiştir. Mesleki olgunluğu en yüksek düzeyde yordayan kişilik özelliğinin nevrotiklik olduğu ve mesleki olgunluğu negatif yönde yordadığı; dışadönüklük ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin ise mesleki olgunluğu pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Bilgin (2017a) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin beş faktör kişilik özelliklerini yordayan değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre beş faktör kişilik özelliklerini anlamlı düzeyde yordayan değişkenlerin bilişsel esneklik, sosyal yetkinlik beklentisi ve bilişsel hatalar olduğu belirlenmiştir. Sosyal yetkinlik beklentisi ile yumuşak başlılık, dışadönüklük ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; bilişsel esneklik ile sorumluluk kişilik özelliği arasında pozitif yönde, nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur.

Bilgin (2017b) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ergenlerin cinsiyetleri açısından bilişsel esneklikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde; nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bilişsel esneklik düzeyi düşük olan kız ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri düşük olan erkeklere göre nevrotiklik puanının yüksek olduğu saptanmıştır.

Sarıcı-Bulut (2017) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerinin depresyon düzeyi ve stresle başa çıkma tutumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kişiliğin nevrotiklik boyutu ile depresyon düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde; dışadönüklük boyutu ile depresyon düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde belirlenmiştir. Ayrıca stresle başa çıkma tutumlarını etkin kullanma üzerinde sorumluluk, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin etkili olduğu ortaya konmuştur.

Topçu (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif; nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Özhan (2015) tarafından yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile meslek değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre beş faktör kişilik özellikleri ile meslek değerleri arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca beş faktör kişilik özelliklerinin ekip çalışması, liderlik, para, arkadaşlık, özgürlük, iş sağlığı, yardım ve yaratıcılık gibi mesleki değerleri yordadığı belirlenmiştir.

Öztürk, Kara ve Körük (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal görünüm kaygısı ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre nevrotiklik boyutu ile sosyal görünüm kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu; diğer dört boyut ile sosyal görünüm kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı belirlenmiştir.

Padır (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn internet stilinin lise öğrencilerinin sanal mağdur ve sanal zorba olma durumlarına etkisinin ve beş faktör kişilik özellikleri, evde internet bağlantısına sahip olma durumu ve cep telefonuna sahip olma durumu ile sanal mağdur ve sanal zorba olma durumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yumuşak başlılık kişilik özelliği, ebeveyn kontrolü ve cinsiyetin sanal zorbalığın yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Sanal zorba olma ile yumuşak başlılık ve ebeveyn kontrolü arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Tatlılıoğlu (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerinin cinsiyet, sınıf, hayatın çoğunun geçirildiği yer ve aile yapısı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınların nevrotiklik puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; diğer dört boyutta ise anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutlarında dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf

öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığı ortaya konmuştur. Ayrıca hayatın çoğunun geçirildiği yer ve aile yapısı değişkenlerine bakıldığında; büyükşehirlerde yaşayan bireylerin dışadönüklük puanlarının kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan bireylere göre yüksek olduğu; geniş aileye sahip olan bireylerin dışadönüklük ve deneyime açıklık puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Doğan (2013) gerçekleştirdiği bir çalışmada, nevrotiklik kişilik özelliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Dışadönüklük, yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öznel iyi oluşu nevrotiklik kişilik özelliğinin negatif yönde; dışadönüklük kişilik özelliğinin ise pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Çivitçi ve Arıcıoğlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, aday psikolojik danışmanların beş faktör kişilik özelliklerinin yardım etme stillerini yordama düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre nevrotiklik ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin yardım etme stillerinden duygusal öğrenme stili anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Dışadönüklük ile duygusal öğrenme stili arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde; nevrotiklik ile duygusal öğrenme stili arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerde öznel iyi oluş ile beş faktör kişilik özelliklerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin öznel iyi oluşu ile nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönlü; sorumluluk ve dışadönüklük kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Basım ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yumuşak başlılık ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin çatışma çözme yaklaşımlarının tamamının anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Dışadönüklük ve sorumluluk kişilik özelliklerinin çatışma çözme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip

olduğu; nevroitiklik kişilik özelliğinin ise çatışma çözme becerilerini yordamadığı tespit edilmiştir.

2.5.2. Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Chew (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, meta-analiz çalışmasıyla internette oyun oynama bozukluğu ile beş faktör kişilik özellikleri ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre internette oyun oynama bozukluğu ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik özellikleri arasında negatif yönde; nevroitiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca internette oyun oynama bozukluğu ile deneyime açıklık kişilik özelliği arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Kumar ve Tankha (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Hindistan'da yetişkinlerin beş faktör kişilik özellikleri ile Covid-19 pandemik kaygısı (korku ve somatik kaygı alt boyutları) arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre beş faktör kişilik özelliklerinin korku alt boyutunun %6'sını ve somatik kaygı alt boyutunun %36'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca nevroitiklik ile somatik kaygı ve korku arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

de Hesselle, Rozgonju, Sindermann, Pontes ve Montag (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada, beş faktör kişilik özellikleri, oyun oynama güduları ve oyun oynamak için harcanan zaman arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre beş faktör kişilik özellikleri ile oyun oynama güduları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca beş faktör kişilik özelliklerinin oyun oynamak için harcanan zamanı yordadığı belirlenmiştir.

Buecker, Maes, Denissen ve Luhmann (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, meta-analiz çalışması ile beş faktör kişilik özellikleri ile yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre yalnızlık ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında negatif yönde; nevroitiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sahni, Kumari ve Pachauri (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, Hindistan'da yetişkinlerin beş faktör kişilik özelliklerinin Covid-19 pandemi koşullarında duygusal dayanıklılığa etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre sorumluluk, nevroitiklik ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin duygusal dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Huang (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, meta-analiz çalışması ile beş faktör kişilik özellikleri ile sosyal ağ sitesi kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre beş faktör kişilik özellikleri ile sosyal ağ sitesi kullanımı arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Kircaburun ve Griffiths (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri, kendini beğenme, günlük internet kullanımı ve Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik özellikleri ve kendini beğenme ile Instagram bağımlılığı arasında negatif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca kendini beğenmenin yumuşak başlılık kişilik özelliği ile Instagram bağımlılığı arasında kısmi; sorumluluk kişilik özelliği ile Instagram bağımlılığı arasında tam aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Zhou, Li, Li, Wang ve Zhao (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada, ergenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İnternet bağımlılığı ile yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri arasında negatif yönde; dışadönüklük, nevroitiklik ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tang, Chen, Yang, Chung ve Lee (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Tayvan'da üniversite öğrencilerinin Facebook bağımlılığı ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre Facebook bağımlılığı ile yumuşak başlılık, sorumluluk ve nevroitiklik kişilik özellikleri arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca nevroitiklik kişilik özelliğinin Facebook bağımlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Mitsopoulou ve Giovazolias (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, meta-analiz çalışması ile çocukların beş faktör kişilik özellikleri ile zorbalık ve mağduriyet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre

zorbalık ve mağduriyete davranışları ile yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri arasında negatif yönlü; dışadönüklük ve nevrotiklik kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Kaplan, Levinson, Rodebaugh, Menatti ve Weeks (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre sosyal kaygı ile nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönde; dışadönüklük kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Liu, Wang ve Li (2012) tarafından yürütülen bir araştırmada, yaşam doyumu üzerinde nevrotiklik kişilik özelliğinin ve sağlamlığın etkisinin ve bu ilişkide pozitif ve negatif duyguların ayarlayıcı ve düzenleyici rolünün ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre olumlu duyguların nevrotiklik kişilik özelliği ile yaşam doyumu arasında kısmen arabuluculuk yaptığı belirlenmiştir.

Levy ve Lounsbury (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, enstrüman sanatçılarının sanatsal memnuniyeti ile beş faktör kişilik özellikleri ve performans kaygılarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre beş faktör kişilik özellikleri ve performans kaygısının sanatsal memnuniyetin %36'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Page, Bruch ve Haase (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin beş faktör kişilik özellikleri, mükemmeliyetçilikleri ve kariyer kararı vermeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Öz yeterlilik, dışadönüklük, nevrotiklik, deneyime açıklık ve sorumluluğun kariyer kararını yordadığı belirlenmiştir.

Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, askeri yüksekokul öğrencilerinin sağlamlık özellikleri, beş faktör kişilik özellikleri, bilişsel yetenekleri ve sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tüm sağlamlık özelliklerinin beş faktör kişilik özellikleriyle ilişkisinin olduğu belirlenmiştir.

Furnham ve Petrides (2003) tarafından yürütülen bir araştırmada, ergenlerin duygusal zekâ özellikleri, beş faktör kişilik özellikleri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre mutluluk ile nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönde; dışadönüklük ve

deneyime açıklık kişilik özellikleri ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beş faktör kişilik özelliklerinin mutluluğu anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Lounsbury ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen bir araştırmada, beş faktör kişilik özellikleri ile kariyer memnuniyeti arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Nevrotiklik kişilik özelliği ile iş tatmini ve kariyer tatmininin negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; sorumluluk, yumuşak başlılık ve dışadönüklük ile kariyer tatmininin pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Judge, Higgins, Thorosen ve Barrick (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, beş faktör kişilik özellikleri, kariyer başarısı ve genel zihinsel yeteneğin araştırılması amaçlanmıştır. 3 farklı yaş döneminden kişilerle yapılan kuşaklararası bu çalışmada, sorumluluk kişilik özelliğinin içsel ve dışsal kariyer başarısını pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Nevrotiklik kişilik özelliğinin dışsal kariyer başarısını negatif yönde; genel zihinsel yeteneğin ise pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens ve Gibson (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin hem genel hem de iş temelli kariyer kararları ile öğrencilerin yaşam doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca kariyer kararı ile yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin pozitif yönde ilişkili olduğu; nevrotiklik kişilik özelliğinin negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Argyle ve Lu (1990) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, gençlerin mutluluk düzeyleri ile dışadönüklük kişilik özelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre gençlerin mutluluk düzeyleri ile dışadönüklük kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.6. Bilişsel Esneklikle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatürde yer alan bilişsel esneklik ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmaların özeti verilmiştir.

2.6.1. Bilişsel Esneklikle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Demir (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul yöneticilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Şahin-Taşkın ve Esen-Aygün (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının yanal düşünme eğilimleri ile bilişsel esneklik becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yanal düşünme eğilimleri ile bilişsel esneklik becerileri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dalgın (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile duygusal tükenme, fiziksel tükenme, zihinsel tükenme ve genel tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Edemen (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, kişilerin ebeveynlerine bağlanmaları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile annelerine ve babalarına bağlanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Yelpaze (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, uluslararası üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin yalnızlık düzeylerini yordama durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında pozitif yönlü; yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlık ile yalnızlık arasındaki ilişki tam bir aracı olduğu saptanmıştır.

İnce (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin oynadıkları oyun türü ve internette oyun oynama bozukluğu (İOOB) düzeyleri ile kişilik bozuklukları, psikolojik esneklik ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki

ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre erkeklerin kadınlara ve lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerine göre daha yüksek İOOB düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Oyun türüne göre kişilik bozukluğu, psikolojik esneklik ve bilişsel esneklik düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. İnternette oyun oynama bozukluğu ile bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kaymaz ve Şakiroğlu (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin problemli akıllı telefon kullanımı ile bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik ilişkisinde öz kontrolün aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öz kontrolün problemli akıllı telefon kullanımı ile bilişsel esneklik arasında tam aracı rolünün olduğu; problemli akıllı telefon kullanımı ile bilinçli farkındalık arasında kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Özkılıçcı ve Uysal-Cantürk (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, pandemi döneminde uzaktan eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkide negatif duygulanımın rolünün ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; negatif duygulanımın uzaktan eğitim memnuniyeti ile bilişsel esneklik arasında kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Yaşar (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik ile sosyal ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel esneklik ile sosyal ilgi düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal ilginin bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Başpınar (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel esneklik ve üstbilişsel becerileri arasındaki ilişkilerin öğretmenlik mesleki yeterlilikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin bilişsel esneklik ve üstbilişsel becerilerini yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının

bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğe dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklara karşı alternatif yollar deneme noktasında yetersizlik yaşadığı ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Menteş ve Saygın (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, geleneksel sporcular ile e-sporcuların bilişsel esneklik ve zihinsel dayanıklılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre geleneksel sporcuların e-sporculara göre sporda mental dayanıklılık düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu; erkek e-sporcuların erkek geleneksel sporculara göre bilişsel esneklik düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, lise öğrencilerinin duygusal özerklik, bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklik ile uyumlu denge düzenleme stratejileri ve duygusal özerklik arasında pozitif yönde; uyumsuz denge düzenleme stratejileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yaşar-Ekici ve Balcı (2019) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal tepkisellik ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının duygusal tepkisellik ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; gelir düzeyi, algılanan ebeveyn tutumu ve spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yelpaze ve Yakar (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yaşam doyumlarının cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre kadınların, akademik başarıları düşük olanların ve eğitim fakültesi

öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaşam doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Camcı-Erdoğan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün zekâlılar öğretmeni adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının anne ve baba meslekleri ve ikamet edilen yer değişkenlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından bilişsel esneklik düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir.

Kaptanbaş-Gürbüz ve Sezgin-Nartgün (2018) tarafından yapılan çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin bilişsel esneklik ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel esneklik ile öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu; bilişsel esneklik ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Polatoğlu (2018) yaptığı bir çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri, yaratıcılıkları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile empati düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Şenyiğit (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, lise öğrencilerinin problemli internet kullanımlarının bilişsel esneklik, yatılı/gündüzlü öğrenci olma ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça öğrencilerin interneti problemli kullanımlarının, aşırı kullanımlarının, internetin olumsuz sonuçlarının ve sosyal fayda/sosyal rahatlıklarının azaldığı belirlenmiştir.

Peker ve Çukadar (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutumları üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutumun öğretmenlerle ilişkiler,

sosyal yetkinlik ve paylaşım ihtiyacı alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu; sosyal izolasyon alt boyutu ile bilişsel esneklik arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutumun bilişsel esneklik tarafından negatif yönde yordandığı ortaya konmuştur.

Gündüz (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada, bilişsel esnekliğin yordayıcısı olarak bağlanma tarzları, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akılcı olmayan inançlar, anksiyete ve saplantılı bağlanma değişkenlerinin bilişsel esnekliği yordadığı belirlenmiştir. Bilişsel esneklik ile güvenli ve kayıtsız bağlanma arasında pozitif yönde; saplantılı bağlanma arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca depresyon, somatizasyon, anksiyete ve olumsuz benlik değişkenleri ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Altunkol (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada Bilişsel Esneklik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Türkçeye geçerli ve güvenilir olarak uyarlanmış; üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeyleri arasında negatif yönde zayıf ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkeklerin bilişsel esneklik düzeylerinin kızlara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

2.6.2. Bilişsel Esneklikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Smith ve Konik (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, beş faktör kişilik özellikleri, bilişsel esneklik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen bu çalışmanın sonuçlarına göre bilişsel esneklik ile beş faktör kişilik özellikleri ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel esnekliğin beş faktör kişilik özellikleri ile yaşam doyumu arasında aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Wu, Chen ve Jen (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, Tayvanlı gençlerin öznel iyi oluş, ebeveynlik stilleri, bilişsel esneklik ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre gençlerin bilişsel

esneklik, duygusal zekâ ve öznel iyi oluşlarının duyarlı, sıcak ve demokratik ebeveynlik stilleri ile desteklendiği tespit edilmiştir.

Idawati, Setyosari, Kuswandi ve Ulfa (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, Endonezya’da öğretmen adaylarının problem çözme yöntemlerinin bilişsel esneklik düzeylerine ve üstbilişsel becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel olarak yürütülen bu çalışmanın sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeylerine göre öğretmen adaylarının üstbilişsel becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sinnott, Hilton, Wood ve Douglas (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin farkındalık ve bilişsel esneklik düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin farkındalık ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Zmigrod, Zmigrod, Rentfrow ve Robbins (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, zekânın ve bilişsel esnekliğin entelektüel alçak gönüllülük üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre zekânın ve bilişsel esnekliğin entelektüel alçak gönüllülüğü anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Kercood, Lineweaver, Frank ve Fromm (2017) yaptıkları çalışmada dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan üniversite öğrencilerinin akademik becerileri, eğitim yörüngeleri, kariyer hedefleri ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel esnekliğin matematiksel becerileri anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Ritter ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, olağan dışı ve beklenmedik deneyimlerin bilişsel esneklik üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sanal gerçeklik aracılığıyla olağan dışı ve beklenmedik olayların deneyimlendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre olağan dışı ve beklenmedik deneyimlerin bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinde artış sağladığı belirlenmiştir.

Martin, Staggers ve Anderson (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, tutarlı olma eğilimi, öz duyarlılık, dogmacılık ve bilişsel esneklik ile zihinsel esneklik

arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklik, zihinsel esneklik ve öz duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca bilişsel esneklik ile dogmacılık arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu; tutarlı olma eğilimi ile bilişsel esneklik arasında ise anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada, bilişsel esneklik envanterinin geliştirilmesi ve bilişsel esneklik ile başa çıkma stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiş; bilişsel esneklik ile uyumlu başa çıkma stilleri arasında pozitif yönde; uyumsuz başa çıkma stilleri arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Stevens (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada, sosyal beceriler, problem davranışlar, sosyal problem çözme becerileri ve bilişsel esneklik düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. 4-6 yaş arası çocuklarla yürütülen bu çalışmanın sonuçlarına göre bilişsel esneklik, sosyal sonuçlar ve sosyal problem çözme arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çocukların bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça sosyal becerilerinin arttığı, sosyal problem çözme stratejilerini kullanımlarının azaldığı ve dışsallaştırma davranışlarının azaldığı belirlenmiştir.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998) tarafından yürütülen bir çalışmada, sözel saldırganlık ve anlaşmazlıklara tolerans gösterme ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre sözel saldırganlık ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde; anlaşmazlıklara tolerans gösterme ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Martin ve Anderson (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, Bilişsel Esneklik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. İlk çalışma grubuyla yapılan ölçümlerde bilişsel esneklik ile iletişim becerilerinden hızlı çözüm bulma ve girişkenlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İkinci çalışma grubuyla yapılan ölçümlerde bireylerin kendilerini değerlendirmeleri ile arkadaşlarını değerlendirmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Üçüncü çalışma sonuçlarına göre bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güven ve öz yetkinlik arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Martin ve Rubin (1995) tarafından yürütülen bir araştırmada, Bilişsel Esneklik leęinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geçerli ve güvenilir bir lme aracının geliştirildiği bu çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile ilişkilerde empati, istekli olma, dışadönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında pozitif yönlü; kaçınma boyutu ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi; ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, ilişki derecesinin ve yönünün ortaya konması amaçlanmaktadır. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arası var olan durumu betimlemek yerine değişkenler arasındaki bağlantılara yönelik bilgiler sunulmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2021). İlişkisel tarama modeli iki alt modelden oluşmaktadır. Birincisi korelasyonel, ikincisi ise nedensel karşılaştırma modelidir. Korelasyon modelinde iki veya daha fazla değişkenin birlikte gösterdikleri değişimin, değişimin yönünün ve derecesinin ortaya konması amaçlanmaktadır (Creswell, 2019). Bu çalışmada korelasyonel model kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep ilinde ortaöğretime devam eden öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi (Köklü vd., 2021) ile belirlenen Gaziantep ilinde ortaöğretime devam eden 383 öğrencinin ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının

çocuklarına yakınlık durumlarına, yaş gruplarına, dijital yerli ya da göçmen olmalarına, eğitim düzeylerine, çocuk sayılarına, lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzde değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyo-demografik özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Yakınlık	Anne	275	71,8
	Baba	108	28,2
Yaş	30-39	130	33,9
	40-49	204	53,3
	50-59	46	12,0
	60 ve üzeri	3	0,8
Dijital Yerli/Göçmen	Dijital Yerli	187	48,8
	Dijital Göçmen	196	51,2
Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma biliyor	30	7,8
	İlkokul mezunu	156	40,7
	Ortaokul mezunu	67	17,5
	Lise mezunu	68	17,8
	Üniversite mezunu	54	14,1
	Lisansüstü mezunu	8	2,1
Çocuk Sayısı	1	9	2,3
	2	43	11,2
	3	118	30,8
	4	123	32,1
	5 ve üzeri	90	23,5
Lisede Öğrenim Gören Çocuğun Cinsiyeti	Kız	215	56,1
	Erkek	168	43,9
Lisede Öğrenim Gören Çocuğun Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	174	45,4
	10. Sınıf	92	24,0
	11. Sınıf	72	18,8
	12. Sınıf	45	11,7
TOPLAM		383	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarına yakınlık durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; çalışma grubunun %71,8’ini (275) anneler, %28,2’sini (108) ise babalar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş grupları dağılımına bakıldığında; çalışma grubunun %33,9’unu (130) 30-39 yaş arası, %53,3’ünü (204) 40-49 yaş arası, %12,0’ını (46) 50-59 yaş arası, %0,8’ini (3) ise 60

yaş ve üzeri bireyler oluşturmaktadır. Katılımcıların %48,8'i (187) dijital yerlilerden (1980 yılı ve sonrasında doğanlar), %51,2'si (196) ise dijital göçmenlerden (1980 yılı öncesinde doğanlar) oluşmaktadır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında; %7,8'i (30) okuma-yazma biliyor, %40,7'si (156) ilkokul mezunu, %17,5'i (67) ortaokul mezunu, %17,8'i (68) lise mezunu, %14,1'i (54) üniversite mezunu, %2,1'i (8) ise lisansüstü mezundur. Çalışmaya katılan ebeveynlerin %2,3'ü (9) tek çocuklu, %11,2'si (43) iki çocuklu, %30,8'i (118) üç çocuklu, %32,1'i (123) dört çocuklu, %23,5'i (90) ise 5 ve üzeri çocukludur. Katılımcıların %56,1'inin (215) lisede öğrenim gören çocuğunun cinsiyeti kız, %43,9'unun (168) çocuğunun cinsiyeti ise erkektir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeylerine bakıldığında; çocukların %45,4'ü (174) 9. sınıfa, %24,0'ı (92) 10. sınıfa, %18,8'i (72) 11. sınıfa ve %11,7'si (45) 12. sınıfa devam etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu katılımcılar ile ilgili bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda katılımcıların anne ya da baba olma durumu, yaş, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, ekran kullanım süreleri ve ekran kullanım amaçları değişkenleri yer almaktadır. Ayrıca bu formda katılımcıların lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım süreleri, uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süreleri ve ekran kullanım amaçlarına dair bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz (2018a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden ve beşli likert (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen

Katılıyorum) yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,50 ile 0,81 arasında değişmektedir. Ölçekte iki alt boyut yer almaktadır. Bu boyutlar, Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ve Dijital Medya Risklerinden Korumadır. Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama alt boyutu 6 maddeden oluşmakta ve bu boyuttan alınabilecek minimum puan 6, maksimum puan 30'dur. Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu 6 maddeden oluşmakta ve bu boyuttan alınabilecek minimum puan 6, maksimum puan 30'dur. Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,78 ve Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,72 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur (İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018a).

3.3.3. Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 44 maddeden ve beşli likert (1-Hiç katılmıyorum, 2-Biraz katılmıyorum, 3-Ne katılıyorum ne de katılmıyorum, 4-Biraz katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum) yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte 2, 6, 8, 9, 12, 18, 21, 23, 24, 27, 31, 34, 35, 37, 41 ve 43. maddeler tersine kodlanan maddelerdir. Ölçekte beş alt ölçek yer almaktadır. Bu ölçekler, Dışadönüklük (8 madde), Yumuşak Başlılık (9 madde), Sorumluluk (9 madde), Nevrotiklik (8 madde), Deneyime Açıklıktır (10 madde). Alt ölçeklerden alınabilecek puanlar 8 ile 50 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Sümer ve Sümer (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları 0,64 ile 0,77 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur (Sümer ve Sümer, 2005).

3.3.4. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri, Gülüm ve Dağ (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden ve beşli likert (1-Hiç uygun değil, 2-Pek uygun değil, 3-Kararsızım, 4-Uygun, 5-Tamamen uygun) yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte 2, 4, 7, 9, 11 ve 17. maddeler tersine kodlanan maddelerdir. Ölçekte iki alt boyut yer

almaktadır. Bu boyutlar, Alternatifler ve Kontrol'dür. Alternatifler alt boyutu 13 maddeden oluşmakta ve bu boyuttan alınabilecek minimum puan 13, maksimum puan 65'tir. Kontrol alt boyutu ise 7 maddeden oluşmakta ve bu boyuttan alınabilecek minimum puan 7, maksimum puan 35'tir. Ölçeğin bilişsel esneklik toplam puanında ise alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan 100'dür. Bilişsel Esneklik Envanterinin tamamı için iç tutarlılık katsayısı 0,90, Alternatifler alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,89 ve Kontrol alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Bilişsel Esneklik Envanterinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur (Gülüm ve Dağ, 2012).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 01.06.2021 tarihli etik izni ile yapılmıştır. Araştırmacı tarafından Bilgilendirilmiş Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri birleştirilerek veri toplama seti oluşturulmuştur. Veriler Covid-19 pandemi koşulları dikkate alınarak çevrim içi ortamda Google Formlar kullanılarak toplanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı araştırma izni kapsamında yer alan okullar ile görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticileri ve öğretmenleri ile Google Formlar araştırma linki paylaşılmıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin linki paylaşması ile ebeveynlerden veriler toplanmıştır. Veri toplama setinin güvenilir ve doğru bir şekilde doldurulması adına Bilgilendirilmiş Onam Formunda katılımcılara araştırma hakkında açıklama yapılmıştır. Araştırmanın verileri 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Döneminde Gaziantep ilindeki lise öğrencilerinin ebeveynlerinden toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin istatistiksel analizi ve çözümleme işlemleri için IBM SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce ters kodlanan maddelerin çevirme işlemleri yapılmıştır. Sonrasında alt boyutlarda aykırı değerlerin olup olmadığı incelenmiş ve Z standart puan değerleri -3 ile +3 aralığında yer almayan uç

değerler analiz dışında bırakılmıştır. 403 olan katılımcı sayısı uç değerlerin (20 kişi) çıkarılmasıyla 383'e inmiştir.

Katılımcıların Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyut (Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ve Dijital Medya Risklerinden Koruma) puanları, Beş Faktör Kişilik Envanteri alt boyut (Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Sorumluluk, Nevrotiklik ve Deneyime Açıklık) puanları ve Bilişsel Esneklik Envanteri toplam puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığının, varsa ilişkinin yönünün ve derecesinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Katılımcıların Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyut (Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ve Dijital Medya Risklerinden Koruma) puanlarının çocuklarına yakınlık durumlarına, çocuklarının cinsiyetine ve dijital yerli ya da dijital göçmen olma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grupların normal dağılım göstermesinden ve varyansların homojen olmasından (Levene testi ile belirlenmiştir) dolayı Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Katılımcıların Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama alt boyutu puanlarının çocuklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grupların normal dağılım göstermesinden ve varyansların homojen olmasından (Levene testi ile belirlenmiştir) dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Katılımcıların Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu puanlarının çocuklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyansların homojen olmamasından (Levene testi ile belirlenmiştir) dolayı Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır (Demirci-Güler, 2013).

Katılımcıların Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyut (Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ve Dijital Medya Risklerinden Koruma) puanlarının ekran kullanım sürelerine, eğitim düzeyine, çocuk sayısına, çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süresine ve çocuklarının uzaktan eğitim amaçlı ekran

kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bazı grupların katılımcı sayılarının 30'un altında olmasından dolayı Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır (Warner, 2012).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Analiz Öncesi Temel Varsayımlar

Araştırma kapsamında istatistiksel analizlere başlamadan önce veri seti incelemeleri yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde korelasyon yapılabilmesi için gereken temel varsayımlara yer verilmiştir.

4.1.1. Normallik

Birden fazla değişkenli normallik sayıltısının karşılanması için bağımsız bir şekilde her bir değişkenin ve değişken çiftlerinin normal dağılım göstermesi gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu çalışma kapsamında değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile normallik varsayımı test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer alması, veri dağılımının normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Analiz sonuçlarına göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu saptanmış ve verilerinin dağılımının normal olduğu belirlenmiştir. Ölçek toplam puan ortalamalarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçek toplam puan ortalamalarının normallik değerleri

Değişken	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	-,140	,185
Dijital Medya Risklerinden Koruma	-,443	-,394
Bilişsel Esneklik	,009	,011
Dışadönüklük	-,329	,042
Yumuşak Başlılık	-,443	-,205
Sorumluluk	-,730	,184
Nevrotiklik	,280	-,244
Deneyime Açıklık	-,365	-,082

4.1.2. Doğrusallık ve Eşvaryanslılık

Doğrusallık, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olmasını ifade etmektedir. Değişkenlerin varyanslarının homojen dağıldığının belirlenmesi için çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması gerekmektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda değişkenler arasında doğrusal ilişki olduğu ve varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir.

4.2. Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Amaçlı Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlere göre lisede öğrenim gören çocuğunun uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım sürelerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Ebeveynlerin gözünden çocuklarının uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım süreleri

Değişken	Grup	n	%
Çocukların Uzaktan Eğitim Amaçlı Ekran Kullanım Süreleri	Hiç kullanmaz	23	6,0
	0-30 dakika	24	6,3
	30 dakika – 1 saat	30	7,8
	1-2 saat	48	12,5
	2-3 saat	45	11,7
	3-4 saat	67	17,5
	4 saatten fazla	146	38,1
	TOPLAM	383	100,0

Tablo 4.2'ye bakıldığında; lisede öğrenim gören çocukların uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım sürelerinin %6,0 (23) oranında hiç kullanmaz, %6,3 (24) oranında 0-30 dakika, %7,8 (30) oranında 30 dakika – 1 saat, %12,5 (48) oranında 1-2 saat, %11,7 (45) oranında 2-3 saat, %17,5 (67) oranında 3-4 saat ve %38,1 (146) oranında 4 saatten fazla olduğu görülmektedir.

4.3. Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Hariç Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlere göre lisede öğrenim gören çocuğunun uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Ebeveynlerin gözünden çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süreleri*

Değişken	Grup	n	%
Çocukların Uzaktan Eğitim Hariç Ekran Kullanım Süreleri	Hiç kullanmaz	11	2,9
	0-30 dakika	37	9,7
	30 dakika – 1 saat	42	11,0
	1-2 saat	92	24,0
	2-3 saat	71	18,5
	3-4 saat	51	13,3
	4 saatten fazla	79	20,6
	TOPLAM	383	100,0

Tablo 4.3'e bakıldığında; lisede öğrenim gören çocukların uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerinin %2,9 (11) oranında hiç kullanmaz, %9,7 (37) oranında 0-30 dakika, %11,0 (42) oranında 30 dakika – 1 saat, %24,0 (92) oranında 1-2 saat, %18,5 (71) oranında 2-3 saat, %13,3 (51) oranında 3-4 saat ve %20,6 (79) oranında 4 saatten fazla olduğu görülmektedir.

4.4. Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ekran Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Ebeveynlere göre lisede öğrenim gören çocuğunun uzaktan eğitim hariç ekran kullanım amaçlarına ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Ebeveynlerin gözünden çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım amaçları

Değişken	Grup	n	%
Çocukların Uzaktan Eğitim Hariç Ekran Kullanım Amaçları	Dizi-film izleme	169	44,1
	Müzik dinleme	192	50,1
	Oyun oynama	156	40,7
	Video izleme	162	42,3
	Spor yapma/izleme	55	14,4
	Yarışma programı izleme	36	9,4
	Eğitici yayınlar izleme	137	35,8
	Belgesel izleme	62	16,1
	Sosyal medyayı takip etme	148	38,6
	Görüşme yapma/iletişim kurma	116	30,3
TOPLAM		383	

Tablo 4.4'e bakıldığında; lisede öğrenim gören çocukların uzaktan eğitim hariç ekran kullanım amaçlarının en çok %50,1 (192) oranıyla müzik dinleme olduğu görülmektedir. Diğer ekran kullanım amaçları ise sırasıyla %44,1 (169) dizi-film izleme, %42,3 (162) video izleme, %40,7 (156) oyun oynama, %38,6 (148) sosyal medyayı takip etme, %35,8 (137) eğitici yayınlar izleme, %30,3 (116) görüşme yapma/iletişim kurma, %16,1 (62) belgesel izleme, %14,4 (55) spor yapma/izleme ve %9,4 (36) yarışma programı izleme olarak belirlenmiştir.

4.5. Ebeveynlerin Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin ekran kullanım sürelerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Ebeveynlerin ekran kullanım süreleri

Değişken	Grup	n	%
Ebeveynlerin Ekran Kullanım Süreleri	Hiç kullanmıyorum	20	5,2
	0-30 dakika	68	17,8
	30 dakika – 1 saat	66	17,2
	1-2 saat	103	26,9
	2-3 saat	62	16,2
	3-4 saat	45	11,7
	4 saatten fazla	19	5,0
TOPLAM		383	100,0

Tablo 4.5’e bakıldığında; araştırmaya katılan ebeveynlerin ekran kullanım sürelerinin %5,2 (20) oranında hiç kullanmıyorum, %17,8 (68) oranında 0-30 dakika, %17,2 (66) oranında 30 dakika – 1 saat, %26,9 (103) oranında 1-2 saat, %16,2 (62) oranında 2-3 saat, %11,7 (45) oranında 3-4 saat ve %5,0 (19) oranında 4 saatten fazla olduğu görülmektedir.

4.6. Ebeveynlerin Ekran Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin ekran kullanım amaçlarına ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Ebeveynlerin ekran kullanım amaçları

Değişken	Grup	n	%
Ebeveynlerin Ekran Kullanım Amaçları	Dizi-film izleme	173	45,2
	Müzik dinleme	74	19,3
	Oyun oynama	22	5,7
	Video izleme	73	19,0
	Spor yapma/izleme	20	5,2
	Yarışma programı izleme	64	16,7
	Eğitici yayınlar izleme	87	22,7
	Belgesel izleme	73	19,0
	Sosyal medyayı takip etme	153	39,9
	Görüşme yapma/iletişim kurma	223	58,2
TOPLAM		383	

Tablo 4.6'ya bakıldığında; araştırmaya katılan ebeveynlerin ekran kullanım amaçlarının en çok %58,2 (223) oranıyla görüşme yapma/iletişim kurma olduğu görülmektedir. Diğer ekran kullanım amaçları ise sırasıyla %45,2 (173) dizi-film izleme, %39,9 (153) sosyal medyayı takip etme, %22,7 (87) eğitici yayınlar izleme, %19,3 (74) müzik dinleme, %19,0 (73) video izleme ve belgesel izleme, %16,7 (64) yarışma programı izleme, %5,7 (22) oyun oynama ve %5,2 (20) spor yapma/izleme olarak belirlenmiştir.

4.7. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutları puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyeti değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					sd	t	p
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	Kız	215	24,25	2,864	381	-,812	,417
	Erkek	168	24,48	2,758			
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Kız	215	23,53	4,023	381	-1,678	,094
	Erkek	168	24,21	3,940			

Tablo 4.7'ye bakıldığında; katılımcıların lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetleri değişkenine göre Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ($t(381)=-,812$; $p>,05$) ve Dijital Medya Risklerinden Koruma ($t(381)=-1,678$; $p>,05$) alt boyutları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.8. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeyleri değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Ebeveynlerin dijital medya risklerinden koruma alt boyutu puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis-H Testi			
				χ^2	sd	p	Anlamlılık
Dijital Medya Risklerinden Koruma	9.Sınıf	174	199,36	2,405	3	,493	Yok
	10.Sınıf	92	194,35				
	11.Sınıf	72	180,31				
	12.Sınıf	45	177,46				

Tablo 4.8’e bakıldığında; katılımcıların lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeyleri değişkenine göre Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($\chi^2(3)=2,405$; $p>,05$).

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama alt boyutu puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeyleri değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Ebeveynlerin dijital medyanın etkin kullanımını onaylama alt boyutu puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	ANOVA Testi					
					Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	9.Sınıf	174	24,23	2,80	G. Arası	19,62	3	6,54	,823	,482
	10.Sınıf	92	24,67	2,99						
	11.Sınıf	72	24,08	2,60	G. İçi	3011,50	379	7,95		
	12.Sınıf	45	24,58	2,86						
	Toplam	383	24,35	2,82	Toplam	3031,12	382			

Tablo 4.9'a bakıldığında; katılımcıların lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeyleri değişkenine göre Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($F=,823$; $p>,05$).

4.9. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Uzaktan Eğitim Hariç Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutları puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süreleri değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis-H Testi			
				χ^2	sd	p	Anlamlılık
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	Hiç kullanmaz	11	176,91	2,795	6	,834	Yok
	0-30 dakika	37	204,99				
	30 dakika – 1 saat	42	176,11				
	1-2 saat	92	200,57				
	2-3 saat	71	184,21				
	3-4 saat	51	199,00				
	4 saatten fazla	79	188,97				
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Hiç kullanmaz	11	148,64	17,292	6	,008	2 < 7 3 < 7 4 < 7
	0-30 dakika	37	162,72				
	30 dakika – 1 saat	42	166,00				
	1-2 saat	92	178,01				
	2-3 saat	71	195,35				
	3-4 saat	51	212,29				
	4 saatten fazla	79	225,76				

Tablo 4.10'a bakıldığında; katılımcıların lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süreleri değişkenine göre Dijital Medyanın

Etkin Kullanımını Onaylama alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($\chi^2(6)=2,795$; $p>,05$).

Katılımcıların lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süreleri değişkenine göre Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2(6)=17,292$; $p>,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu puanlarının 4 saatten fazla uzaktan eğitim hariç ekran kullanan çocuklar ile 0-30 dakika ($U=971,500$; $Z=-2,914$; $p<,01$), 30 dakika – 1 saat ($U=1137,500$; $Z=-2,849$; $p<,01$) ve 1-2 saat ($U=2782,000$; $Z=-2,649$; $p<,01$) uzaktan eğitim hariç ekran kullanan çocuklar arasında 4 saatten fazla uzaktan eğitim hariç ekran kullanan çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

4.10. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Anne ya da Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutları puanlarının anne ya da baba olma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının anne ya da baba olma durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					sd	t	p
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	Anne	275	24,40	2,885	381	,515	,607
	Baba	108	24,23	2,646			
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Anne	275	23,94	3,960	381	,863	,389
	Baba	108	23,55	4,093			

Tablo 4.11’e bakıldığında; katılımcıların anne ya da baba olma durumu değişkenine göre Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ($t(381)=,515$;

$p>,05$) ve Dijital Medya Risklerinden Koruma ($t(381)=,863$; $p>,05$) alt boyutları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.11. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Dijital Yerli ya da Dijital Göçmen Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutları puanlarının dijital yerli ya da dijital göçmen olma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının dijital yerli ya da dijital göçmen olma durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					sd	t	p
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	Dijital Yerli	187	24,40	2,707	381	,347	,729
	Dijital Göçmen	196	24,30	2,924			
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Dijital Yerli	187	23,88	3,804	381	,261	,794
	Dijital Göçmen	196	23,76	4,180			

Tablo 4.12’ye bakıldığında; katılımcıların dijital yerli ya da dijital göçmen olma değişkenine göre Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ($t(381)=,347$; $p>,05$) ve Dijital Medya Risklerinden Koruma ($t(381)=,261$; $p>,05$) alt boyutları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.12. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutları puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının çocuk sayılarına göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis-H Testi			
				χ^2	sd	p	Anlamlılık
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	1	9	281,06	6,542	4	,162	Yok
	2	43	197,62				
	3	118	190,70				
	4	123	185,13				
	5 ve üzeri	90	191,51				
Dijital Medya Risklerinden Koruma	1	9	215,33	1,225	4	,874	Yok
	2	43	196,50				
	3	118	190,18				
	4	123	185,68				
	5 ve üzeri	90	198,54				

Tablo 4.13'e bakıldığında; katılımcıların çocuk sayısı değişkenine göre Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ($\chi^2(4)=6,542$; $p>,05$) ve Dijital Medya Risklerinden Koruma ($\chi^2(4)=1,225$; $p>,05$) alt boyutları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.13. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutları puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis-H Testi			
				χ^2	sd	p	Anlamlılık
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	Okuma-Yazma biliyor	30	191,92	1,498	5	,913	Yok
	İlkokul mezunu	156	193,64				
	Ortaokul mezunu	67	192,11				
	Lise mezunu	68	200,78				
	Üniversite mezunu	54	179,25				
	Lisansüstü mezunu	8	170,81				
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Okuma-Yazma biliyor	30	173,67	6,940	5	,225	Yok
	İlkokul mezunu	156	190,88				
	Ortaokul mezunu	67	193,60				
	Lise mezunu	68	174,41				
	Üniversite mezunu	54	221,62				
	Lisansüstü mezunu	8	218,63				

Tablo 4.14'e bakıldığında; katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ($\chi^2(5)=1,498$; $p>,05$) ve Dijital Medya Risklerinden Koruma ($\chi^2(5)=6,940$; $p>,05$) alt boyutları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.14. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Ebeveynlerin Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutları puanlarının ekran kullanım süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının ekran kullanım sürelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan kruskal wallis-h testi sonuçları

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis-H Testi			
				χ^2	sd	p	Anlamlılık
Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama	Hiç kullanmıyorum	20	176,05	3,832	6	,699	Yok
	0-30 dakika	68	199,13				
	30 dakika – 1 saat	66	183,22				
	1-2 saat	103	196,82				
	2-3 saat	62	176,79				
	3-4 saat	45	210,71				
	4 saatten fazla	19	192,97				
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Hiç kullanmıyorum	20	195,20	4,523	6	,606	Yok
	0-30 dakika	68	192,08				
	30 dakika – 1 saat	66	171,82				
	1-2 saat	103	196,99				
	2-3 saat	62	184,83				
	3-4 saat	45	210,34				
	4 saatten fazla	19	211,34				

Tablo 4.15'e bakıldığında; katılımcıların ekran kullanım süresi değişkenine göre Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama ($\chi^2(6)=3,832$; $p>,05$) ve Dijital Medya Risklerinden Koruma ($\chi^2(6)=4,523$; $p>,05$) alt boyutları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.15. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumları, Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyut (Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama, Dijital Medya Risklerinden Koruma) puanları, Bilişsel Esneklik Envanteri toplam puanı, Beş Faktör Kişilik Envanteri alt boyut (Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Sorumluluk, Nevrotiklik, Deneyime Açıklık) puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, bilişsel esneklik düzeyleri, beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları

	DMEKO	DMRK	BE	DD	YB	SOR	NEV	DA
DMEKO	-							
DMRK	-,107*	-						
BE	,128*	-,080	-					
DD	,073	-,059	,204**	-				
YB	,056	-,001	-,001	,153**	-			
SOR	,123*	-,118*	-,118*	,236**	,396**	-		
NEV	-,053	,214**	,214**	-,152**	-,335**	-,439**	-	
DA	,008	-,070	,323**	,382**	,186**	,281**	,003	-,229**

** p<,01 * p<,05

DMEKO-Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama DMRK-Dijital Medya Risklerinden Koruma BE-Bilişsel Esneklik
DD-Dışadönüklük YB-Yumuşak Başlılık SOR-Sorumluluk NEV-Nevrotiklik DA-Deneyime Açıklık

Tablo 4.16'ya bakıldığında; katılımcıların Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutu olan Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama puanları ile Bilişsel Esneklik Envanteri toplam puanları ($r=,128$; $p<,05$), Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt boyutu olan Sorumluluk puanları ($r=,123$; $p<,05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Katılımcıların Dijital Medyanın Etkin Kullanımını Onaylama puanları ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt boyutları olan Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Nevrotiklik ve Deneyime Açıklık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.16'ya göre; katılımcıların Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin alt boyutu olan Dijital Medya Risklerinden Koruma puanları ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt boyutu olan Sorumluluk puanları ($r=-,118$; $p<,05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur. Katılımcıların Dijital Medya Risklerinden Koruma puanları ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt boyutu olan Nevrotiklik puanları ($r=,214$; $p<,01$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Katılımcıların Dijital Medya Risklerinden Koruma puanları ile Bilişsel Esneklik Envanteri toplam puanları ve Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt boyutları olan Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık ve Deneyime Açıklık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.16'ya bakıldığında; katılımcıların Bilişsel Esneklik Envanteri toplam puanları ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt boyutları olan Dışadönüklük puanları ($r=,204$; $p<,01$), Yumuşak Başlılık puanları ($r=,297$; $p<,01$), Sorumluluk puanları ($r=,415$; $p<,01$), Deneyime Açıklık puanları ($r=,323$; $p<,01$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bilişsel Esneklik Envanteri toplam puanları ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt boyutu olan Nevrotiklik puanları ($r=-,402$; $p<,01$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında lisede öğrenim gören çocukların uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım süreleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre lisede öğrenim gören çocukların çoğunluğunun uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım sürelerinin 3 saat ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın yapıldığı Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye’de uzaktan eğitime geçilmiştir. Okatan ve Tagay (2021) çocukların pandemi sürecinde uzaktan eğitim amaçlı teknoloji kullanım sürelerini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre çocukların büyük çoğunluğunun günde 1 saatten fazla uzaktan eğitim amaçlı teknoloji kullandığı belirlenmiştir. Nitekim Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmasıyla öğrencilerin uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım sürelerinin artış gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında lisede öğrenim gören çocukların uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süreleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre lisede öğrenim gören çocukların çoğunluğunun uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerinin 2 saat ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Özok ve Aka (2021) Covid-19 pandemi sürecinde ergenlerin ekran başında geçirdikleri sürenin arttığını ifade etmektedir. Okatan ve Tagay (2021) pandemi döneminde çocukların uzaktan eğitim dışı teknoloji kullanım sürelerini incelemiştir. Çocukların %22’sinin

1 saatten az ya da hiç uzaktan eğitim dışı teknoloji kullanmadıkları; %78'inin ise 1 saatten fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular çalışmayı destekler nitelikte olup pandemi sürecinde çocukların dijital araç kullanımının yaygın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla pandemi sürecinde evde izolasyona alınan bireylerin dijital araç kullanımının yaygınlaştığı söylenebilir.

Pandemi sürecinden önce yapılan araştırmalara bakıldığında dijital araç kullanımının çocuklar ve ergenlerde yoğun olduğu görülmektedir. Çocukların günde 10 saat 45 dakika medya araçlarına maruz kaldığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Durak ve Kaygın (2018) çocukların çoğunluğunun teknolojiyi günde 5 saat ve üzerinde kullandığını ifade etmektedir. Ebeveynlere göre çocukların üçte ikisinin günlük cep telefonu ya da tablet kullanım süreleri 1 saatin üzerindedir (Ateş ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2019). Kır-Elitaş (2020) da ergenlerin üçte ikisinin sosyal medyada günde 3 saatten fazla vakit harcadığını belirtmektedir. Nitekim pandemi öncesinde de dijital araçlara harcanan sürenin yüksek olduğu ifade edilebilir.

5.2. Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ekran Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında lisede öğrenim gören çocukların uzaktan eğitim hariç ekran kullanım amaçları incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre lisede öğrenim gören çocukların uzaktan eğitim hariç ekran kullanım amaçlarının en çok müzik dinleme, dizi-film izleme, video izleme, oyun oynama ve sosyal medyayı takip etme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Livingstone ve diğerleri (2011) çocukların interneti en çok eğitim, oyun, haber, eğlence, video, müzik, film, sosyal medya amaçlı kullandığını ifade etmektedir. Çocukların dijital cihazlar ve internet ile yaptığı aktivitelerin incelendiği bir araştırmada; çocukların dijital cihazlar ve internet ile en çok oyun oynama, video izleme, eğitim, müzik dinleme ve sosyal medyayı takip etme aktiviteleri yaptığı belirlenmiştir (Özsoy ve Atılgan, 2018). Ergenlerin ve çocukların dijital araçları en fazla eğlence amaçlı (oyun ve video vb.) kullandığını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Ateş ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2019; Avinç, 2017; Darga, 2021; Durak ve Kaygın, 2018; Yücelyiğit ve Aral, 2020). Dijital dünyanın gelişmesiyle birlikte çocukların ve ergenlerin ev dışında

geçirdikleri sürenin azaldığı söylenebilir. Dolayısıyla çocukların ve ergenlerin boş zaman aktivitelerini dijital dünyaya aktardıkları düşünülebilir. Ergenlerin ekran kullanım amaçlarının eğlence odaklı olmasının bu durumdan kaynaklandığı ifade edilebilir. Buna ilave olarak ebeveynlerin çocuklarına ilişkin gözlem ve değerlendirmelerinde hata yapabileceği; çocukların ekran kullanım amaçlarını ebeveyn kontrolünde iken gizleyebileceği düşünülebilir.

Covid-19 pandemi sürecinde yüz yüze sosyal etkileşimler azalmıştır. Pandemi döneminde ergenlerin sosyal etkileşimlerini sosyal medya uygulamaları aracılığıyla devam ettirdiği ifade edilmektedir (Özok ve Aka, 2021). Üstündağ (2022) kız ve erkek ergenlerin sosyal medyayı kullanım amaçlarını incelemiştir. Ergen kızların sosyal medyayı en çok mesaj göndermek ve almak, iletişimde bulunmak, bilgiye erişmek ve gündemi takip etmek; erkek ergenlerin ise en çok bilgiye erişmek, iletişim, eğlence, boş zamanı değerlendirme, mesaj göndermek ve almak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada da ergenlerin sosyal medyayı takip etme amaçlı ekranı daha çok kullandıkları görülmektedir. Nitekim pandemi sürecinde sosyal izolasyonda olan ergenlerin azalan sosyal etkileşimlerini sosyal medya aracılığıyla artırdığı söylenebilir.

5.3. Ebeveynlerin Ekran Kullanım Sürelerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında ebeveynlerin ekran kullanım süreleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin çoğunluğunun ekran kullanım sürelerinin 1 saat ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Dijital 2022 Raporu'na göre Covid-19 pandemi döneminde dünya genelinde internet kullanım sürelerinin arttığı ve Türkiye'de internette harcanan zamanın günlük 8 saat olduğu ifade edilmektedir (We Are Social, 2022). Çerçi, Canöz ve Canöz (2020) ise 15-55 yaş arası bireylerin sosyal medyayı kullanım sürelerini incelemişlerdir. Çalışmaya katılan kişilerin büyük çoğunluğunun sosyal medyayı günde ortalama 1-3 saat arası kullandığı belirlenmiştir. Buna ilave olarak ebeveynlerin ekran kullanım sürelerinin çocukların ekran kullanım süreleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Çelik, 2017; Çelik, Özer ve Özcan, 2021; Lauricella vd., 2015). Dünyada ve Türkiye'de artan ekran kullanım sürelerine rağmen bu çalışmada ebeveynlerin ekran kullanım süreleri 1-3 saat aralığında yoğunlaşmıştır. Ekran

kullanım sürelerinin az olması, çalışmaya katılan ebeveynlerin yarısından fazlasının dijital göçmen olmasından kaynaklanabilir. Yani dijital araçlarla sonradan tanışan bireylerin ekran kullanım sürelerinin düşük olduğu söylenebilir.

5.4. Ebeveynlerin Ekran Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında ebeveynlerin ekran kullanım amaçları incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin ekran kullanım amaçlarının en çok görüşme yapma/iletişim kurma, dizi-film izleme, sosyal medyayı takip etme, eğitici yayınlar izleme ve müzik dinleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söğüt (2020) ebeveynlerin bilgisayar ve interneti daha çok iletişim kurmak, vakit geçirmek ve eğitim amaçlı kullandıklarını ifade etmektedir. Ebeveynlerin dijital araçları genellikle haberleşme, eğlence ve eğitim amaçlı kullandıklarını ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Avinç, 2017; Söğüt, 2020; Şahan, 2017; Yücelyigit ve Aral, 2020). 2021 Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Araştırması'na göre Türkiye'de 16-74 yaş arası bireylerde en çok satın alınan ya da abone olunan dijital içeriğin film veya dizi hizmetidir (TÜİK, 2021). Ergenlerde ekran kullanım amaçları çoğunlukla eğlence amaçlı iken ebeveynlerinin ekran kullanımı genellikle iletişim amaçlıdır. Bu durum ebeveynlerin dijital göçmen olması ile açıklanabilir. Yani dijital araçlarla sonradan tanışan bireylerin dijital fırsatlardan daha az haberdar olduğu söylenebilir. Ayrıca evlilik sonrası yakın akrabalarından farklı bir yerde yaşamaya başlayan bireylerin akrabaları ve arkadaşları ile sosyal etkileşimlerini sürdürmek amacıyla ekran kullandıkları ifade edilebilir.

5.5. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyetinin kız ya da erkek olmasının dijital ebeveynlik tutumlarını etkilemediğini ortaya koyan başka

çalışmalar da mevcuttur (Kuzu-Jafari, 2021; Türkel, 2021). Ebeveynler çocuklarına dijital fırsatlardan faydalanma noktasında destek olurken çocuklarını dijital risklerden koruma noktasında çeşitli önlemler almaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre dijital ebeveynlik tutumlarının değişmemesinin nedeninin dijital dünyanın cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm çocuklara yönelik fırsatlar ve riskler barındırması olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum dijital teknolojilerin gelişmesine bağlı olarak kadın ve erkeklerin beklentilerinin benzerlerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna ilave olarak son yıllarda giderek artan toplumsal cinsiyet eşitliği çalışmalarının da kadın ve erkekler arasındaki eşitsizliği azalttığı söylenebilir. Nayci (2021) ise çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Üstündağ (2022) ergenlerin ders dışı ekran kullanım sürelerini incelemiştir. Bu kapsamda kızların günde 3-4 saat, erkeklerin ise 7-8 saat ders dışı ekran kullandıklarını belirlemiştir. Bu farklılıklara rağmen ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının çocuklarının cinsiyetine göre değişmemesinin nedeni olarak ebeveynlerin çocukların cinsiyetine değil, ekran kullanım biçimlerine odaklanmaları gösterilebilir. Dolayısıyla kız ve erkek ergenlerin ekran kullanım süreleri ve amaçları benzeştiğinden ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının değişmediği söylenebilir.

5.6. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Nayci (2021) de çocukların sınıf düzeylerine göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Binali (2015) lise öğrencilerinin yaşı ile internet kullanım süreleri ve internet kullanım amaçları arasında anlamlı ilişki olmadığını belirlemiştir. Bu bağlamda çocukların lise sürecinde yaş fark etmeksizin ergenlik döneminde olmasının, buna bağlı olarak dijital araç kullanım sürelerinin ve

dijital teknoloji alışkanlıklarının benzerlik göstermesinin ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının farklılaşmamasına neden olduğu söylenebilir.

5.7. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Çocuklarının Uzaktan Eğitim Hariç Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında ebeveynlerin lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumu alt boyutu olan dijital medyanın etkin kullanımını onaylama puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumu alt boyutu olan dijital medya risklerinden koruma puanlarının ise lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 4 saatten fazla ekran kullanan çocukların ebeveynlerinin daha az ekran kullanan çocukların ebeveynlerine göre dijital medya risklerinden koruma puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Günaydın (2021) da dijital medya risklerinden koruma ile çocukların internet bağımlılığı düzeyleri arasında pozitif ilişki saptamıştır. Kuzu-Jafari (2021) ise çocukların teknolojik araçları kullanım sıklığının ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarını etkilemediğini tespit etmiştir. Dijital araçların ergenler açısından birçok riski bulunmaktadır. Ahlaka uygun olmayan siteler, yasa dışı eylemler, siber zorbalık, dolandırıcılık bunlardan bazılarıdır (Kuzu, 2011). Bunun yanında ekran kullanım süresinin artması ergenlerde obezite, kas-iskelet sorunları, uyku problemlerine neden olmaktadır (Pagani ve diğ., 2010). Dolayısıyla ergenlerin dijital araç kullanımının artmasına bağlı olarak karşılaşılabilecekleri dijital risk tehditleri de artmaktadır. Bu durum ergenlerin ebeveynlerinin daha fazla kaygılanmasına neden olabilir. Nitekim ergenlerin ekran kullanım sürelerinin artmasının ebeveynlerin dijital medya risklerinden koruma düzeylerini artırdığı düşünülebilir.

5.8. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Anne ya da Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının anne ya da baba olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının anne ya da baba olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Türkel (2021) dijital medyanın etkin kullanımını onaylamada anne ve babalar arasında farklılık olmadığını; dijital medya risklerinden korumada annelerin babalardan daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Annelerin babalara göre dijital ebeveynlik farkındalık (Manap ve Durmuş, 2021; Nayci, 2021) ve dijital ebeveynlik öz yeterlilik (Yaman, 2018) düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Dijital araçların kullanımında annelerin babalara oranla daha fazla aktif ebeveyn rehberlik stratejisi uyguladığı belirlenmiştir (Budak, 2020). Kuzu-Jafari (2021) tarafından çocuğa yakınlık durumuna göre dijital ebeveynlik tutumlarının farklılık gösterdiği ve annelerin babalara göre dijital medyanın risklerinden koruma; babaların annelere göre dijital medyanın etkin kullanımını onaylama puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak annelerin babalara oranla teknolojinin zararlarına daha fazla inanmaları (Oğuz ve Kutluca, 2020) ve babaların annelere oranla teknolojinin pedagojik yönüne ve faydalarına daha olumlu bakması (Yaşar-Ekici, 2016) gösterilebilir. Toplumsal cinsiyet eşitliği çalışmaları ile anne ve baba arasındaki eşitsizliğin azaldığı, babaların çocuklarına yönelik sorumluluklarının arttığı düşünülebilir. Bu durumun bir nedeni olarak ortak ebeveynlik algısı gösterilebilir (McHale, 1995). Yani anne ve babanın aileyi birlikte yönetmeleri, birbirlerini desteklemeleri ve çocuk yetiştirme sorumluluklarını paylaşmalarının anne ve babaların dijital ebeveynlik tutumlarının farklılaşmamasına neden olduğu söylenebilir. Dolayısıyla diğer araştırmaların aksine bu çalışmada anne ya da baba olmanın dijital ebeveynlik tutumlarını etkilememesinin nedeni olarak babaların çocuk bakımında sorumluluklarının artması gösterilebilir.

5.9. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Dijital Yerli ya da Dijital Göçmen Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının dijital yerli ya da dijital göçmen olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının dijital yerli ya da dijital göçmen olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Prensky (2001) tarafından 1980 yılı ve sonrasında doğanlar dijital yerli, 1980 öncesinde doğanlar ise dijital göçmen olarak adlandırılmaktadır. Nayci (2021) dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin dijital araç kullanım yılına göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Kuzu-Jafari (2021) dijital medya risklerinden korumanın ebeveynlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermediğini; dijital medyanın etkin kullanımını onaylamanın 30 yaş ve altı bireylerde 31 yaş ve üstü bireylere göre daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynlerin yaşları azaldıkça daha aktif ve destekleyici aracılık stratejileri kullandıklarını (Kurtoglu-Erden ve Uslupehlivan, 2021), dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu (Yaman, 2018), teknoloji kullanımına daha olumlu baktıklarını (Oğuz ve Kutluca, 2020; Redmiles, 2018) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda dijital yerli olan ebeveynlerin dijital göçmenlere göre dijital ebeveynlik tutumlarının daha olumlu olması beklenebilir. Ancak bu çalışmada ebeveynlerin büyük çoğunluğunun yaş aralığının 30-49 olması nedeniyle dijital yerli ve dijital göçmen ayrımı net bir şekilde görülmemektedir. Dolayısıyla yaş aralığının dar olması nedeniyle ebeveynlerin dijital yerli ya da dijital göçmen olmasının dijital ebeveynlik tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Buna ilave olarak dijital göçmen olan 1980 öncesinde doğan ebeveynlerin dijital araç kullanım becerilerini artırmak için ek çaba sarf etmesinin dijital yerliler ile olan farklılıklarını azalttığı düşünülebilir.

5.10. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Çocuk Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının çocuk sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma

sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Türkel (2021) çocuk sayısına göre ebeveynlerin dijital medya risklerinden koruma düzeylerinin farklılaşmadığını; dijital medyanın etkin kullanımını onaylama düzeylerinin ise farklılaştığını ve tek çocuklu ebeveynlerin iki çocuklulara göre daha yüksek puan aldığını ifade etmektedir. Ebeveynlerin çocuk sayısının dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akkaya, Tan, Kapıdere ve Şahin, 2021; Nayci, 2021). Başka bir araştırmada da annelerin çocuk sayısının teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini etkilemediği ortaya konmuştur (Oğuz ve Kutluca, 2020). Yaman (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça dijital ebeveynlik öz yeterlilik algılarının düştüğü belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun 3 ve daha fazla çocuğa sahip olmasının tek çocuk, iki çocuk gibi karşılaştırmaların yapılmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Dijital dünyanın gelişmesi ile birlikte ebeveynlerin dijital farkındalıkları artmaktadır. Bu bağlamda dijital fırsatların ve dijital risklerin farkında olan ebeveynlerin çocuk sayısı değişse de çocuklarının dijital fırsatlardan faydalanmasını ve dijital risklerden korunmasını sağlayacağı; dijital ebeveynlik tutumlarının değişmeyeceği söylenebilir.

5.11. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre dijital medyanın etkin kullanımını onaylama (Kuzu-Jafari, 2021) ve dijital medya risklerinden koruma (Türkel, 2021) düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Yaman (2018) ise ebeveynlerin eğitim düzeyine göre dijital ebeveynlik öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini, ancak etki büyüklüğünün küçük olduğunu ifade etmektedir. Manap ve Durmuş (2021) da üniversite mezunu ebeveynlerin ilköğretim mezunu olanlara göre dijital araç kullanımında çocuklarına daha fazla olumsuz model olduklarını ortaya koymuştur.

Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara göre daha fazla aktif ve destekleyici arabuluculuk stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (Budak, 2020; Kurtoğlu-Erden ve Uslupehlivan, 2021). Eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin teknolojiyi daha faydalı gördükleri (Redmiles, 2018), çocukları için daha az dijital oyun tercih ettikleri (Işıkoğlu-Erdoğan, 2019), çocuklarının ekran kullanım sürelerinin azaldığı (Çelik vd., 2021) ortaya konmuştur. Oğuz ve Kutluca (2020) ise annelerin eğitim durumunun teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini etkilemediğini ifade etmektedir. Dijital teknolojilerin öneminin artmasıyla birlikte tüm insanların teknolojik araç kullanım oranları artmıştır. Dijital araçlar tüm insanlara kendi özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun biçimde hitap etmektedir. Örneğin; ev hanımı olan bir kadın yemek tariflerini internetten öğrenmekte, yaşlı bir kişi ilaçların özelliklerini çevrim içi ortamda araştırmakta, öğrenci olan bir çocuk ödevlerini dijital ortamda hazırlamaktadır. Bu bağlamda dijital teknolojilerin eğitim düzeyine bakılmaksızın hemen herkes tarafından kullanıldığı söylenebilir. Dolayısıyla dijital teknolojilerin yaygınlaşmasına bağlı olarak ebeveynlerin eğitim düzeyinin dijital ebeveynlik tutumları üzerinde etkisinin sınırlı olacağı söylenebilir.

5.12. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Ebeveynlerin Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının ebeveynlerin ekran kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının ebeveynlerin kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Türkel (2021) de ebeveynlerin sosyal medyada geçirdikleri süreye göre dijital ebeveynlik tutumlarının anlamlı farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada ise ebeveynlerin akıllı telefon kullanım süresi ile dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle ebeveynlerin akıllı telefon kullanım süresi arttıkça olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin arttığı saptanmıştır (Manap ve Durmuş, 2021). Yazıcı ve Özcan (2021) da annelerin teknoloji bağımlılığı arttıkça dijital ebeveynlik düzeylerinin düştüğünü ifade etmektedir. Dijital dünyada ebeveynler kendileri çok sık kullanmasa da çocuklarının

dijital araçları kullanmaya ihtiyaçlarının olduğunu farkındadır. Bu kapsamda ebeveynler çocuklarının dijital fırsatlardan faydalanmasını desteklemekte, dijital risklerden korunması adına önlemler almaya çalışmaktadır. Nitekim ebeveynlerin ekran kullanım sürelerinin çocuklarına yönelik dijital ebeveynlik tutumlarında önemli bir değişikliğe neden olmadığı düşünülebilir.

5.13. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumları, Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın temel amacı kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre dijital ebeveynlik tutumu alt boyutu olan dijital medyanın etkin kullanımını onaylama ile bilişsel esneklik ve sorumluluk kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak dijital medyanın etkin kullanımını onaylama ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, nevrotiklik ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Alternatiflerin farkında olarak değişen durumlara uyum sağlayabilen bilişsel esnekliğe sahip (Bilgin, 2009) ebeveynlerin dijital medyanın etkin kullanımını onayladıkları görülmektedir. Literatürde bilişsel esneklik ile akıllı telefon bağımlılığı (Kaymaz ve Şakiroğlu, 2020), sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum (Peker ve Çukadar, 2016), internette oyun oynama bozukluğu (İnce, 2020) ve problemli internet kullanımı (Şenyiğit, 2018) arasında negatif yönde ilişkilerin bulunduğu araştırmalar mevcuttur. Bu bulgular çalışmayla paralellik göstermektedir. Nitekim bilişsel açıdan esnek olan, değişen durumlara uyum sağlayabilen ebeveynlerin dijital gelişmelerin farkında olacağı ve dijital değişimlere uyum sağlayacağı düşünülebilir. Bu bağlamda bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının dijital medya kullanımını daha fazla onayladıkları söylenebilir.

Sorumluluk kişilik özelliği arttıkça ebeveynlerin dijital medyanın etkin kullanımını onaylama düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Sorumluluk sahibi bireyler hırslı, çalışkan, azimli, dikkatli, istikrarlı kişilerdir (Somer, 1998). Hırslı, çalışkan ve azimli bir bireyin hedeflerine ulaşmak için dijital fırsatlardan

faydalanmak isteyeceği söylenebilir. Bu durumda da çocuklarının dijital araçlarla elde edeceği kazanımların farkında olan bir ebeveynin çocuğunun dijital medyayı etkin kullanımını onaylaması beklenebilir. Sorumluluk düzeyi yüksek ve dikkatli, istikrarlı bir ebeveynin çocuğuna da sorumluluk aşılması öngörülebilir. Bu bağlamda çocuğunun dijital araçları kullanırken sorumlu davranışlar sergileyeceği algısına sahip bir ebeveynin çocuğunun dijital medyayı etkin kullanımını onaylaması beklenebilir.

Araştırmanın temel amacı kapsamında dijital ebeveynlik tutumu alt boyutu olan dijital medya risklerinden koruma ile nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönde; sorumluluk kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna ilave olarak dijital medya risklerinden koruma ile bilişsel esneklik; dışadönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Yalçın-Çınar ve Mutlu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada internet bağımlılığı ile nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönlü; sorumluluk kişilik özelliği ile negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Başka bir çalışmada ergenlerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile sorumluluk kişilik özelliği arasında negatif yönlü; nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır (Kağızmanlı, 2019). Seviniş (2017) de sosyal ağ kullanım süreleri ile sorumluluk kişilik özelliği arasında negatif yönlü; nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bu bulgular bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Karşı karşıya kaldıkları durumların sonuçları hakkında sürekli olumsuz düşünen (Grant ve Wrzesniewski, 2010), endişeli ve stresle baş etme becerileri zayıf (Lounsbury ve Gibson, 2003) olan kişiler nevrotik bireyler olarak adlandırılmaktadır. Nevrotiklik düzeyi yüksek olan kişilerin dijital araçlara yönelik tutumunun olumsuz olması, dijital riskler karşısında endişeli olması beklenebilir. Bu bağlamda nevrotik olan bir ebeveynin çocuğunun dijital araçları kullanırken daha fazla endişe duyacağı, dijital riskler karşısında onu daha fazla korumak isteyeceği düşünülebilir. Dolayısıyla nevrotik ebeveynlerin çocuklarını dijital medya risklerinden daha fazla koruma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Sorumluluk düzeyi yüksek olan hedef odaklı, başarı yönelimli ve kararlı (Somer, 1998) ebeveynlerin dijital araçları çocuklarının gelişimi için önemli bir fırsat olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu bağlamda sorumlu ebeveynlerin dijital araçların yalnızca riskli yönlerine odaklanmadıkları düşünülebilir. Dolayısıyla

sorumluluk puanları yüksek olan ebeveynlerin dijital medya risklerinden koruma puanlarının daha düşük olması beklenebilir.

Araştırmanın temel amacı kapsamında bilişsel esneklik ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde; nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bilişsel esneklik ile beş faktör kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin saptandığı çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda bilişsel esneklik ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde; nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Bilgin, 2017a; Çeltikligil, 2021; Güvenç, 2019; Koç, 2019; Smith ve Konik, 2021). Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin karşılaştığı yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilen, çeşitli alternatifler üretebilen kişiler olduğu ifade edilmektedir (Bilgin, 2009). Dışadönük bireyler ilk kez karşılaştığı insanlarla rahatlıkla iletişim kurabilen (Merdan, 2013); yumuşak başlı bireyler sempatik ve anlayışlı (Morsünbül, 2014); sorumlu bireyler öz disiplinli ve sabırlı (Witt vd., 2004); deneyime açık bireyler esnek, yaratıcı ve yeniliğe açık (Tekin vd., 2012); nevrotik bireyler güvensiz, kaygılı ve içe kapanık (Costa ve McCrae, 1995) olarak ifade edilmektedir. Yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayan bilişsel esnek bireylerin yeni ortamlara çabuk uyum sağlaması, insanlarla daha rahat iletişim kurabilmesi beklenebilir. Dolayısıyla bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin daha dışadönük oldukları söylenebilir. Anlayışlı ve sempatik olan yumuşak başlı bireylerin uyumlu bireyler oldukları ve farklı durumlara uyum sağlayabildikleri ifade edilmektedir. Bu bağlamda yumuşak başlılık düzeyi yüksek olan bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülebilir. Sorumluluk düzeyi yüksek olan ebeveynlerin sabırlı ve öz disiplinli olmalarının onları bilişsel açıdan esnek olmak için destekledikleri söylenebilir. Deneyime açık bireylerin esnek, yaratıcı ve yeniliğe açık olmaları onların yeni durumlar karşısındaki uyum becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Nitekim deneyime açık bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olacağı söylenebilir. Nevrotik bireyler ise daha güvensiz ve içe kapanık oldukları için yeni durumlar karşısında endişe duymaktadır ve daha katı bir yapıya sahiptirler. Bu bağlamda nevrotiklik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeyinin daha düşük olacağı düşünülebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada dijital ebeveynlik tutumları, beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna ek olarak çocukların uzaktan eğitim amaçlı ve uzaktan eğitim hariç ekran kullanım süreleri, çocukların ekran kullanım amaçları; ebeveynlerin ekran kullanım süreleri ve ekran kullanım amaçları ele alınmıştır. Ayrıca dijital ebeveynlik tutumlarının katılımcıların lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine, çocuklarının ekran kullanım sürelerine; anne ya da baba olma durumuna, dijital yerli ya da dijital göçmen olma durumuna, çocuk sayısına, ekran kullanım sürelerine ve eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır.

1. Lisede öğrenim gören çocukların çoğunluğunun uzaktan eğitim amaçlı ekran kullanım sürelerinin 3 saat ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.
2. Lisede öğrenim gören çocukların çoğunluğunun uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerinin 2 saat ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.
3. Lisede öğrenim gören çocukların uzaktan eğitim hariç ekran kullanım amaçlarının en çok sırasıyla müzik dinleme, dizi-film izleme, video izleme, oyun oynama ve sosyal medyayı takip etme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Ebeveynlerin çoğunluğunun ekran kullanım sürelerinin 1 saat ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

5. Ebeveynlerin ekran kullanım amaçlarının en çok sırasıyla görüşme yapma/iletişim kurma, dizi-film izleme, sosyal medyayı takip etme, eğitici yayınlar izleme ve müzik dinleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle lisede öğrenim gören çocuklarının kız ya da erkek olması, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarını etkilememektedir.

7. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının lisede öğrenim gören çocuklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle lisede öğrenim gören çocukların 9, 10, 11 ya da 12. sınıf olması, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarını etkilememektedir.

8. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumu alt boyutu olan dijital medyanın etkin kullanımını onaylama puanlarının lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumu alt boyutu olan dijital medya risklerinden koruma puanlarının ise lisede öğrenim gören çocuklarının uzaktan eğitim hariç ekran kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukları 4 saatten fazla ekran kullanan ebeveynlerin çocukları daha az ekran kullanan ebeveynlere göre dijital medyayı riskli algıladıkları söylenebilir.

9. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının anne ya da baba durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle ebeveynlerin anne ya da baba olması, dijital ebeveynlik tutumlarını etkilememektedir.

10. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının dijital yerli ya da dijital göçmen olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle ebeveynlerin dijital yerli ya da dijital göçmen olması, dijital ebeveynlik tutumlarını etkilememektedir.

11. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle ebeveynlerin 1, 2, 3, 4 ya da 5 ve üzeri çocuğa sahip olması, dijital ebeveynlik tutumlarını etkilememektedir.

12. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle ebeveynlerin öğrenim durumları, dijital ebeveynlik tutumlarını etkilememektedir.

13. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının ekran kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle ebeveynlerin ekran kullanım süreleri, dijital ebeveynlik tutumlarını etkilememektedir.

14. Dijital ebeveynlik tutumu alt boyutu olan dijital medyanın etkin kullanımını onaylama ile bilişsel esneklik ve sorumluluk kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle ebeveynlerin dijital medyanın etkin kullanımını onaylama düzeyleri arttıkça bilişsel esneklik ve sorumluluk düzeyleri de artmaktadır. Buna ek olarak dijital medyanın etkin kullanımını onaylama ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, nevrotiklik ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Dijital ebeveynlik tutumu alt boyutu olan dijital medya risklerinden koruma ile nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönde; sorumluluk kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle ebeveynlerin dijital medya risklerinden koruma düzeyleri arttıkça nevrotiklik düzeyleri artmakta; sorumluluk düzeyleri azalmaktadır. Buna ilave olarak dijital medya risklerinden koruma ile bilişsel esneklik; dışadönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bilişsel esneklik ile dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönde; nevrotiklik kişilik özelliği arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık düzeyleri artmakta; nevrotiklik düzeyleri azalmaktadır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların ışığında bu çalışmaya benzer konularda çalışma yapacak olan araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- Ulusal ve uluslararası literatürde dijital ebeveynlik ile ilgili yapılan çalışmaların dijital dünya kavramlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Dijital ebeveynlik ile çeşitli psikolojik özelliklerin çalışıldığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır ve bu kapsamda yapılacak çalışmalarla literatürün zenginleştirilmesi önerilir.
- Bu çalışmada İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz (2018a) tarafından geliştirilen Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Dijital ebeveynlik ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının sayısı sınırlıdır ve bu kapsamda dijital ebeveynlik ile ilgili yeni ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada nicel yöntemlerle veri toplanmıştır. Sonraki araştırmalarda nitel yöntemlerin kullanılması önerilir.
- Bu çalışmada verilerin toplanması Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrim içi ortam üzerinden yapılmıştır. Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin benzer çalışma grupları ile yüz yüze uygulanması önerilir.
- Bu araştırma Gaziantep'te yaşayan ebeveynlerle gerçekleştirildiği için katılımcı sayısı sınırlıdır. İleride yapılacak benzer araştırmaların Türkiye genelinde daha geniş bir örneklem grubuyla yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışma Covid-19 küresel pandemi sürecinde yürütülmüştür. Covid-19 salgınına bağlı olarak dijital araçların kullanımı artmıştır ve bu durumun dijital ebeveynlik tutumlarına önemli ölçüde etki ettiği düşünülmektedir. Salgın döneminden sonra benzer araştırmaların yapılması önerilir.
- Ebeveynlerin yaş, meslek, gelir durumu gibi değişkenlerine göre dijital ebeveynlik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi önerilir.
- Bu çalışmada dijital ebeveynlik tutumları, beş faktör kişilik özellikleri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kavramların birbirlerini yordama düzeylerini inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

6.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

- Bu çalışmada dijital ebeveynlik tutumları ile bilişsel esneklik; sorumluluk ve nevroitiklik kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda ruh sağlığı çalışanlarının ebeveynlerin bilişsel esneklik ve sorumluluk

düzeylerini artırmaya; nevrotiklik düzeylerini ise azaltmaya yönelik yapacağı çalışmaların dijital ebeveynlik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ruh sağlığı çalışanlarının bu konularla ilgili bireysel danışma, grupla danışma, psikoeğitim çalışmaları yapmaları önerilir.

- Bu çalışmada çocukları 4 saatten fazla ekran kullanan ebeveynlerin çocukları daha az ekran kullanan ebeveynlere göre dijital medyayı daha riskli algıladıkları saptanmıştır. Bu kapsamda ebeveynlere dijital araçların fırsatlarına ve risklerine dair bilgilendirici çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırmada lise öğrencilerinin ve ebeveynlerinin ekran kullanım süreleri ve ekran kullanım amaçları belirlenmiştir. Bu bulguların lise öğrencilerine ve ebeveynlerine yönelik yapılacak çalışmalarda göz önünde bulundurulması önerilir.
- Dijital araçların sunduğu birçok fırsat olmasına karşın bu araçlar birçok riski de beraberinde getirmektedir. Bu noktada çocuklar dijital fırsatlardan faydalanırken dijital risklerden korunmaya da ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik grup çalışmaları önerilmektedir.
- Dijital araçlardan en üst düzeyde fayda sağlamak ve dijital dünyadaki risklerden çocukları ve tüm toplumu korumak adına Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, okul psikolojik danışmanları ve bilişim teknoloji öğretmenleri, bilişim ve siber güvenlik uzmanları, sivil toplum kuruluşları, akademisyenler gibi paydaşların ortak çalışmalar yürütmesi önerilir.

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>
- Adam-Karduz, F. F. (2019). *Affetme eğilimi kazandırmaya yönelik psikoeğitim programının affetme eğilimi kazandırma ve beş faktör kişilik özellikleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Agger, B., & Shelton, B. A. (2007). *Fast families, virtual children: A critical sociology of families and schooling*. Routledge.
- Akbulut, Y., Şahin, Y. L. ve Erişti, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 192-201.
- Akkaya, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin benlik kurgusu ve beş faktör kişilik özelliklerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Akkaya, S., Tan, Z., Kapıdere, M. ve Şahin, S. (2021). Investigation of the relationship between parents' awareness of digital parenting and effects of digital games on their children. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 889-917. <https://doi.org/10.17679/inuefd.905569>
- Aldemir, C. ve Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 148-169.
- Alımcı, F. (2019). *Kayserideki anne babaların internet medya okuryazarlığı bilinçliliği üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Anderson, M. (2016). *Parents, teens and digital monitoring*. <https://www.pewresearch.org/internet/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/>
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Appel, M., Stiglbauer, B., Batinic, B., & Holtz, P. (2014). Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in Human Behavior*, 33, 235-241. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.007>
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and individual differences*, 11(10), 1011-1017. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90128-E](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90128-E)
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016>
- Arrizabalaga-Crespo, C., Aierbe-Barandiaran, A., & Medrano-Samaniego, C. (2010). Internet uses and parental mediation in adolescents with ADHD. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 561-571. <http://dx.doi.org/10.4185/rlds-65-2010-919-561-571-en>
- Arslan, E., Bütün, P., Doğan, M., Dağ, H., Serdarzade, C. ve Arıca, V. (2014). Çocukluk çağında bilgisayar ve internet kullanımı. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 4(3), 195-201.
- Aslan, S. ve Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe ilişkin tutumun beş faktör kişilik tipleriyle yordanması. *Milli Eğitim*, 42(197), 169-178.
- Ateş, M. A. ve 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.
- Atlı, A. (2017). Five-factor personality traits as predictor of career maturity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68), 151-165.
- Avinç, Z. (2017). *0-8 yaş arasındaki çocukların internet ve mobil teknoloji alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.
- Ayhan, H. ve Öztürk, E. (2021). Dijital dünyada ebeveyn olmanın görünürde normal bir yansıması olarak paylaşılan ebeveynlik (sharenting): Geleneksel bir derleme. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi*, 18(2), 165-177. <http://dx.doi.org/10.5336/forensic.2021-82082>

- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bai, Y. (2011). *Studies on the relationship among cognitive flexibility, coping styles and mental health of the teachers in the middle occupational school*. (Unpublished master's thesis). Hebei University.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Barrick, M. R., Stewart, G. L., & Piotrowski, M. (2002). Personality and job performance: Test of the mediating effects of motivation among sales representatives. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 43-51. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.87.1.43>
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış ve insanın üretim gücü*. Ekinoks.
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Baydar, N., Kağıtçıbaşı, Ç., Küntay, A. C. ve Gökşen, F. (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 349-360. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.06.005>
- Beck, A. T. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. Litera Yayıncılık.
- Beck, A. T., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford.
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bell, V., Bishop, D. V. M., & Przybylski, A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *British Medical Journal*, 351, 30-64. <https://doi.org/10.1136/bmj.h3064>
- Benet-Martinez, V., & John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analysis of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.75.3.729>
- Bian, M., & Leung, L. (2014). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61-79. <https://doi.org/10.1177%2F0894439314528779>

- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(13), 7-18.
- Bilgiç, H.G., Duman, D. ve 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, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M. (2017a). Ergenin beş faktör kişilik özellikleri ile sosyal yetkinlik, bilişsel esneklik, bilişsel hatalar ve anne baba beş faktör kişilik ilişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 230-250.
<http://dx.doi.org/10.21547/jss.284859>
- Bilgin, M. (2017b). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.
<http://dx.doi.org/10.17755/esosder.285296>
- Binali, R. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı ve akademik başarı durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- 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>
- Bitlisli, F., Dinç, M., Çetinceli, E. ve Kaygısız, Ü. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ile akademik güdülenme ilişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 459-480.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117(2), 187– 215.
<https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.117.2.187>
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *The American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306-307.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1176/appi.ajp.2007.07101556>
- Bochner, A. P., & Kelly, C. W. (1974). Interpersonal competence: Rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework. *The Speech Teacher*, 23(4), 279-301. <https://doi.org/10.1080/03634527409378103>
- Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K. Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychol Science*, 15(7), 482–487. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00705.x>

- Bono, J. E., Boles, T. L., Judge, T. A., & Lauver, K. J. (2009). The role of personality in task and relationship conflict. *Journal of Personality*, 70(3), 311-344. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05007>
- 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>
- Briggs, S. R. (1989). The optimal level of measurement for personality constructs. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp.246-260). Springer.
- Brosch, A. (2016) When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*, 43(1), 225-235. <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.19>
- Brownlie, J., & Spandler, H. (2018). Materialities of mundance care and the art of holding one's own. *Sociology of Health & Illness*, 40(2), 256-269. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12574>
- Bruck, C. S., & Allen, T. D. (2003). The relationship between big five personality traits, negative affectivity, type a behavior, and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 457-472. [http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00040-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00040-4)
- 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.
- Buecker, S., Maes, M., Denissen, J. J. A., & Luhmann, M. (2020). Loneliness and the Big Five personality traits: A meta-analysis. *European Journal of Personality*, 34(1), 8-28. <https://doi.org/10.1002%2Fper.2229>
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik* (İ. D. Erguvan-Sarioğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- 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 & Illness*, 40(2), 243-255. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12663>
- 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>
- Caligiuri, P. (2000). The big five personality characteristics as predictors of expatriate's desire to terminate the assignment and supervisor-rated performance. *Personnel Psychology*, 53(1), 67-88. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00194.x>
- Camcı-Erdoğan, S. (2018). Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 77-96.

- Canas, J. J., Quesada, J. F., Antoli, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Carroll, D. J., Blakey, E., & FitzGibbon, L. (2016). Cognitive flexibility in young children: Beyond perseveration. *Child Development Perspectives*, 10(4), 211-215. <https://doi.org/10.1111/cdep.12192>
- Castells, M. (2013). *Ağ toplumunun yükselişi* (3.Baskı). (E. Kılıç, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi* (M. Baloglu, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. Blackwell Publishing.
- Chassiakos, Y. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 138(5), 3-6. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Chera, P., & Wood, C. (2002). Animated multimedia 'talking books' can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13(1), 33-52. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00035-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00035-4)
- Chew, P. K. H. (2022). A meta-analytic review of Internet gaming disorder and the Big Five personality factors. *Addictive Behaviors*, 126, 107193. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107193>
- 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>
- Ciccarelli, S. K., & White, J. N. (2016). *Psikoloji: bir keşif gezintisi* (D. N. Şahin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cingel, D. P., & Krcmar, M. (2013). Predicting media use in very young children: The role of demographics and parent attitudes. *Communication Studies*, 64(4), 374-394. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.770408>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). General affective dispositions in physical and psychological health. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*. Pergamon Press.
- 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).

- Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E., & Memmott-Elison, M. K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52(5), 798-812. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/dev0000108>
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Costa, P. T., Busch, C. M., Zonderman, A. B., & McCrae, R. R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the five-factor model of personality. *Journal of Personality Assessment*, 50(4), 640-650. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5004_10
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1987). Neuroticism, somatic complaints and disease: Is the bark worse than the bite? *Journal of Personality*, 55(2), 299-316. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00438.x>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992a). Four ways five factors are basics. *Personality and Individual Difference*, 13(6), 653-665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992b). *NEO PI-R professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reich, S. M., & Rogers, J. (2017). Parenting and digital media. *Pediatrics*, 140(2), 112-116. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758N>
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları* (28. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Çağlar, S. ve Savaşer, S. (2010). İnternet ve çocuk pornografisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1001-1008.
- Çakır, Y. (2021). *Lise öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerinin kariyer kararı verme yetkinlik düzeyini yordaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Çalışkan, Ö. ve Özbay, F. (2015). 12-14 yaş aralığında ilköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı eksenli yabancılaşma ve anne baba tutumları: Düzce ili örneği. *Journal of International Social Research*, 8(39). 441-458. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20153913765>
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve 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. (2017). 4-6 yaş arası çocukların ekran kullanımının, ebeveyn ekran kullanımı ve aile işlevleri ile ilişkisi. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Çelik, E., Özer, Z. Y. ve Özcan, S. (2021). Okul öncesi çocukların ekran kullanım sürelerinin ebeveyn ekran kullanım alışkanlıkları ve aile işlevleri ile ilişkisi. *Cukurova Medical Journal*, 46(1), 343-351. <https://doi.org/10.17826/cumj.780582>
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354.
- Çeltikligil, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin otantiklik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bilişsel esnekliğin olası aracı rolünün değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Çerçi, Ü.Ö., Canöz, N. ve Canöz, K. (2020). Covid-19 krizi döneminde bilgilenme aracı olarak sosyal medya kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 184-198.
- Çetin, Ç. (2020). Üniversite hazırlık öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yabancı dil kaygısını yordayıcı rolünün incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çetinkaya, L. ve Sütçü, S.S. (2016). Çocukların gözüyle ebeveynlerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik kısıtlamaları ve nedenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 79-116.
- Çiğdemoğlu, S. (2006). Lise 1. sınıf öğrencilerinin akran baskısı, özsaygı ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin okul türlerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Çivitçi, N. ve Arıcıoğlu, A. (2012). Beş faktör kuramına dayalı kişilik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 78-96.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 148-174.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

- Dağgeçen-Başsu, A. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Dalgın, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Darga, H. (2021). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların evde oynadıkları dijital oyunlar ve ebeveynlerin davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479. <https://doi.org/10.18009/jcer.876987>
- Daud, A., Omar, S. Z., Hassan, M. S., Bolong, J., & Teimouri, M. (2014). Parental mediation of children's positive use of the Internet. *Life Science Journal*, 11(8), 360-369.
- Dedkova, L., & Smahel, D. (2020). Online parental mediation: Associations of family members' characteristics to individual engagement in active mediation and monitoring. *Journal of Family Issues*, 41(8), 1112–1136. <https://doi.org/10.1177%2F0192513X19888255>
- de Hessel, L. C., Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Pontes, H. M., & Montag, C. (2021). The associations between Big Five personality traits, gaming motives, and self-reported time spent gaming. *Personality and Individual Differences*, 171, 110483. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110483>
- Demir, N. (2022). *Bilişsel esneklik düzeyi ile problem çözme becerisi ilişkisi: İstanbul ilinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Demiralp M. ve Oflaz F. (2007). Bilişsel-davranışçı terapi teknikleri ve psikiyatri hemşireliği uygulaması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(2), 132-139.
- Demirci-Güler, M. P. (2013). Akademik personelin sürdürülebilir çevre eğitime yönelik davranış düzeyi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, (13), 67-82.
- Demirel, M., Yörük, M. ve 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.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010) The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-53. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dinçer, S., Şenkal, O. ve Sezgin, M. E. (2013). Fatih Projesi kapsamında öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Bilişim Konferansı*. Antalya, Türkiye. https://ab.org.tr/ab13/kitap/dincer_senkal_AB13.pdf
- Doğan, A. (2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Doğan, M. (2001). Depresyonda bilişsel terapi yaklaşımı: Temel boyutlar ve açıklamalar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 61-103.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/42872/>
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). *Parents and social media*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/07/16/parents-and-social-media/>
- Durak, A. (2019). *Ebeveyn arabuluculuğunun bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Durak, A. ve Kaygın, H. (2018). Reflections of using technology: Parental views on values that tend to be degenerated with the use of technology. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 1035-1053. <https://doi.org/10.14686/buefad.425146>
- Dursun, C. (2019). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada teşhiri: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(8), 195-208.
- Edemen, Y. A. (2021). *Kişilerin ebeveynlerine bağlanmaları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi
- Ekici, S. ve Uçak, N. Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin internette bilgi arama davranışları. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 78-96.
- Ellis, A. (1975). *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. McGraw-Hill Book Company.
- Ellis, A. (2007). *Overcoming resistance: a rational emotive behavior therapy integrated approach*. Springer.
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer.
- Ereyi, B. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizahı kavramıyla ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ersoy, S. ve Özbaş, S. (2020). Çocukların gıda tüketimi üzerine televizyon reklamlarının etkisi. *Akademik Gıda*, 18(2), 172-179. <https://doi.org/10.24323/akademik-gida.758833>
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Esen-Aygün, H. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1475-1499.

- Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)*. Chesapeake, USA.
- 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.
- Eskin, M. (2022). *Sorun çözme terapisi* (5. Baskı). Altınordu Yayınları.
- Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31(1), 17-28. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(93\)90077-d](https://doi.org/10.1016/0028-3932(93)90077-d)
- 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>
- Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1969). Scores on three personality variables as a function of age, sex and social class. *British Journal of Clinical Psychology*, 8(1), 69-76. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1969.tb00588.x>
- Fan, J., McCandliss, B. D., Fossella, J., Flombaum, J. I., & Posner, M. I. (2005). The activation of attentional networks. *NeuroImage*, 26(2), 471-479. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.02.004>
- Feist, G. J. (1998), A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309. https://doi.org/10.1207%2Fs15327957pspr0204_5
- Feist, J., & Feist, G. J. (2002). *Theories of personality* (5th Ed.). McGraw-Hill Humanities.
- Fidan, A. ve 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.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42. <https://doi.org/10.1002/mpr.15>
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 31(8), 815-823. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2003.31.8.815>

- George, M., & Odgers, C. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832-851. <https://doi.org/10.1177%2F1745691615596788>
- Gerring J. R., & Zimbardo, G. P. (2019). *Psikoloji ve yaşam: Psikolojiye giriş* (G. Sart, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık
- Gill, C. M., & Hodgkinson, G. P. (2007). Development and validation of the Five-factor Model Questionnaire (FFMQ): An adjectival-based personality inventory for use in occupational settings. *Personnel Psychology*, 60(3), 731-766. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.2007.00090.x>
- Glass, R., Prichard, J., Lafortune, A., & Schwab, N. (2013). The influence of personality and Facebook use on student academic performance. *Issues in Information Systems*, 14(2), 119-126. https://doi.org/10.48009/2_iis_2013_119-126
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1216>
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Goldberg, L. R., & Saucier, G. (1998). What is beyond the Big Five? *Journal of Personality*, 66(4), 495-524. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00022>
- Goodwin, K. (2021). *Dijital dünyada çocuk büyütmek* (T. Er, Çev.). Aganta Kitap.
- Grant, A. M., & Wrzesniewski, A. (2010). I won't let you down... or will? Core self-evaluations, other-orientation, anticipated guilt and gratitude, and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 108-121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017974>
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, A. L., & Hair, C. E. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 820-835. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.70.4.820>
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2(1), 105-120. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2018.2%2F2.105-120>
- Gültekin, E. (2009). *Polislerin temel kişilik özelliklerinin iş başarısı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-223.

- Gümüş, Ö. D. (2009). *Kültür, değerler, kişilik ve siyasal ideoloji arasındaki ilişkiler: Kültürlerarası bir karşılaştırma (Türkiye-ABD)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- 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.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2071-2085.
- Günüç, S. ve Atli, S. (2018). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* 5(2), 205-226.
- Günüç, S. ve 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>
- Gür, D. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik ebeveynlerin denetimleri ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Güvenç, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Harris, C., & Straker, L. (2000). Survey of physical ergonomics issues associated with school children's use of laptop computers. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 26(3), 337-346. [https://doi.org/10.1016/S0169-8141\(00\)00009-3](https://doi.org/10.1016/S0169-8141(00)00009-3)
- Holman J. P., Hansen C. E., Cochian M. E., & Lindsey C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.1>
- Howie, E. K., Coenen, P., Campbell, A. C., Ranelli, S., & Straker, L. M. (2017). Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. *Applied Ergonomics*, 65, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2017.05.011>
- Huang, C. (2019). Social network site use and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 97, 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.009>
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F0002764218773820>

- Huang, R. L., Lu, Z., Liu, J. J., You, Y. M., Pan, Z. Q., Wei, Z., He, Q., & Wang, Z. (2009). Features and predictors of problematic internet use in chinese college students, *Behaviour & Information Technology*, 28(5), 485-490. <https://doi.org/10.1080/01449290701485801>
- Huffaker, D. (2006). Teen blogs exposed: The private lives of teens made public. *American Association for the Advancement of Science (AAAS)*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.1504&rep=rep1&type=pdf>
- Hughes, D. J., Rowe, M., Batey, M., & Lee, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 561-569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.001>
- Hurtubise, J. L., & Howland, J. G. (2016). Effects of stress on behavioral flexibility in rodents, *Neuroscience*, 345, 176-192. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2016.04.007>
- Idawati, Setyosari, P., Kuswandi, D., & Ulfa, S. (2020). Investigating the effects of problem-solving method and cognitive flexibility on improving university students' metacognitive skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 651-665. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.652212>
- Ionescu, T. (2011). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Işık, M. ve Kaptangil, İ. (2018). Akıllı telefon bağımlılığının sosyal medya kullanımı ve beş faktör kişilik özelliği ile ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinden bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 695-717. <http://dx.doi.org/10.15869/itobiad.361081>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.9779/pauefd.446654>
- İbrahimoğlu, N., Ünalı, İ., Samancıoğlu, M. ve Bağlıbel, M. (2013). The relationship between personality traits and learning styles: A cluster analysis. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(3), 93-108.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2018). *Kişilik kuramları* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D. ve 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. ve Yılmaz, Ö. (2018b). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 131-157.

- İnce, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinde internette oyun oynama türünün kişilik bozuklukları, bilişsel esneklik ve psikolojik esneklikle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Jeong, Y., Park, I., & Yoon, B. (2016). Forecasting technology substitution based on hazard function. *Technological Forecasting and Social Change*, 104, 259-272. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.01.014>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.114–158). The Guilford Press.
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.04.005>
- 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>
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. (1993). *Hand book of individual differences, learning and instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-652. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00174.x>
- Kabakçı-Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Kadli, J. H., Kumbar, B. D., & Kanamadi, S. (2010). Students perspectives on Internet usage: A case study. *Information Studies*, 16(2), 121-130.
- Kağızmanlı, N. (2019). *Ergenlerde beş faktör kişilik özelliklerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi.
- Kahveci, H. (2001). *Yardım arama davranışları ile fatalistik düşünce ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kaplan, S. C., Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., Menatti, A., & Weeks, J.W. (2015). Social anxiety and the big five personality traits: The interactive relationship of trust and openness. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(3), 212-222. <https://doi.org/10.1080/16506073.2015.1008032>
- Kaptanbaş-Gürbüz, E. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 11(55), 628-640.

- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193>
- 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.
- 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>
- Kaya, T. (2018). *Özel eğitim merkezlerinde çalışan çeşitli meslek gruplarının bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.
- Kayadibi, S. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygıları ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Kaymaz, E. ve Şakiroğlu, M. (2020). Bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğin problemlili akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisi: Öz-kontrolün aracı rolü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(38), 79-108. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.600325>
- Keleşoğlu, F. ve Adam-Karduz, F. F. (2020). Covid-19 sürecinde dijital ebeveynlik ile anne-baba stresi arasında ilişkilerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 7(2), 70-102.
- 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.
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C .C., & Fromm, E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 329-344.
- Kılıç, F. ve Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578-595
- Kır-Elitaş, S. (2020). Sosyal medyanın toplumsal dönüştürücülüğü: sosyal medya kullanan ergenlerin aile içi iletişim süreçlerine katılım düzeyleri üzerine nicel bir araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2616-2632. <https://doi.org/10.26466/opus.777748>
- Kircaburun, K., & Griffiths, M.D. (2018). Instagram addiction and the Big Five of personality: The mediating role of self-liking. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 158-170. <https://doi.org/10.1556%2F2006.7.2018.15>

- Koç, F. (2019). *Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların bilişsel esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes 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>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (2021). *Sosyal bilimler için istatistik* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Köroğlu, E. ve Bayraktar, S. (2011). *Kişilik bozuklukları*. Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık.
- Kumar, V. V., & Tankha, G. (2022). The relationship between personality traits and Covid-19 anxiety: A mediating model. *Behavioral Sciences*, 12(2), 24. <https://doi.org/10.3390/bs12020024>
- Kurtoğlu-Erden, M. ve 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. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.671929>
- Kuzu, A. (2011). İnternet ve aile. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(27), 9-32.
- 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.
- Küçüködük, C. (2015). *Üç-beş yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: Bilişsel esnekliğin aracı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Kwak, J. Y., Kim, J. Y., & Yoon, Y. W. (2018). Effect of parental neglect on smartphone addiction in adolescents in South Korea. *Child Abuse & Neglect*, 77, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.008>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Open University Press.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2010). *Personality psychology: domains of knowledge about human nature*. McGraw Hill Education.
- 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>
- 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>

- Liebert, R. M., & Spiegler, M. D. (1990). *Personality: Strategies and issues*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
- Levy, J. J., & Lounsbury, J. W. (2011). Big Five personality traits and performance anxiety in relation to marching arts satisfaction. *Work*, 40(3), 297-302. <https://doi.org/10.3233/wor-2011-1233>
- 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>
- Lim S. S. (2018) Transcendent parenting in digitally connected families. When the technological meets the social. In G. Mascheroni, P. Cristina & J. Ana (Eds.), *Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (pp.31-40). Nordicom.
- Lin, W. L., Tsai, P. H., Lin, H. Y., & Chen, H. C. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition and Emotion*, 28(5), 834-844. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.854195>
- Liu, Y., Wang, Z. H., & Li, Z. (2012). Affective mediators of the influence of neuroticism on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 833-838. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.017>
- 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., & Bulger, M. E. (2013). *A global agenda for children's rights in the digital age. Recommendations for developing UNICEF's research strategy*. https://eprints.lse.ac.uk/62130/1/Livingstone_Global_Research_Agenda_Childrens_Right_Digital_Age.pdf
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2008). Risky experiences for children online: Charting European research on children and the Internet. *Children & Society*, 22(4), 314-323. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00157.x>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal Of Broadcasting & 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*. https://eprints.lse.ac.uk/63378/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online_How%20parents%20manage%20digital%20devices_2016.pdf
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Lou, S. J., Shih, R. C., Liu, H. T., Guo, Y. C., & Tseng, K. H. (2010). The influences of the sixth graders' parents' internet literacy and parenting style on internet parenting. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 173-184.
- Lounsbury, J. W., & Gibson, L. W. (2006). *Personal style inventory: A personality measurement system for work and school settings*. Resource Associates Inc.
- Lounsbury, J. W., Loveland, J. M., Sundstrom, E. D., Gibson, L. W., Drost, A. W., & Hamrick, F. L. (2003). An investigation of personality traits in relation to career satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 11(3), 287-307. <https://doi.org/10.1177%2F1069072703254501>
- Lounsbury, J. W., Tatum, H. E., Chambers, W., Owens, K. S., & Gibson, L. W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to 'Big Five' personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, 33(4), 646-652.
- Lucas, R. E., Diener, E., Grob, A., Suh, E. M., & Shao, L. (2000). Cross-cultural evidence for the fundamental features of extraversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 452-468. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.79.3.452>
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). Parenting and digital media: From the early web to contemporary digital society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743. <https://doi.org/10.1111/soc4.12398>
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Manap, A. ve Durmuş, E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Manap, A. ve Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığına göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-156. <https://doi.org/10.19160/ijer.837749>

- 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* (pp.97-106). Springer.
- Mares, M. L., & Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(3), 140-151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.01.001>
- Marsh, A., Downs, J., & Cranor, L. (2017). *Experts' views on digital parenting strategies*.
https://kilthub.cmu.edu/articles/journal_contribution/Experts_Views_on_Digital_Parenting_Strategies_CMU-CyLab-17-002_/6467891
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1996). Communication traits: A cross-generational investigation. *Communication Research Reports*, 13(1), 58-67. <https://doi.org/10.1080/08824099609362071>
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Repots*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior & Personality*, 13(3), 34-45.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility measure. *Southern Communication Journal*, 59(2), 171-178. <https://doi.org/10.1080/10417949409372934>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1995.76.2.623>
- Martin, M. M., Staggars, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3): 275–280. <https://doi.org/10.1080/08824096.2011.587555>
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile: Risks and opportunities* (2nd Edition). Educatt.
- Masley. S., Roetzheim, R., & Gualtieri, T. (2009). Aerobic exercise enhances cognitive flexibility. *Journal of Clinical Psychology in Medical Setting*, 16, 186–193. <https://doi.org/10.1007/s10880-009-9159-6>
- McAdams, D. P. (1992). The five-factor model in personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60(2), 329-361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00976.x>
- McAdams, D. P. (2008). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5th Edition). Wiley.

- McCrae, R. R. (2001). Trait psychology and culture: Exploring intercultural comparisons. *Journal of Personality*, 69(6), 819-846. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696166>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs type indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17-40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00759.x>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. (2nd Edition). The Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Del Pilar, G. H., Rolland, J. P., & Parker, W. D. (1998). Cross-cultural assessment of the five-factor model: The revised NEO personality inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(1), 171-188. <https://doi.org/10.1177%2F0022022198291009>
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCrae, R. R., & Terracciano, A. (2005). Personality profiles of cultures: aggregate personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 407-425. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.407>
- McHale, J. P. (1995). Coparenting and triadic interactions during infancy: The roles of marital distress and child gender. *Developmental Psychology*, 31(6), 985-996. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.31.6.985>
- Menteş, G. ve Saygın, Ö. (2019). E-spor ve geleneksel spor ile uğraşan sporcuların zihinsel dayanıklılık ve bilişsel esneklik durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 5(4), 238-250. <https://doi.org/10.18826/useeabd.639062>
- Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 140-159.
- Mertala, P. (2019). Digital technologies in early childhood education – a frame analysis of preservice teachers' perceptions. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1228-1241. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1372756>
- Metin, Ş., Saçan, S. ve Millici, M. (2016). Okul öncesi çocuğa sahip ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 4(10), 36-57.
- Miranda, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2007). Brooding and reflection: Rumination predicts suicidal ideation at 1-year follow-up in a community sample. *Behaviour Research and Therapy*, 45(2), 3088-3095. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.07.015>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>

- Moore, R. G. (1996). Its the thought that counts: The role of intentions and meta-awareness in cognitive therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 10(4), 255-269. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.10.4.255>
- Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations? *Social Science Computer Review*, 23(1), 39-48. <https://doi.org/10.1177%2F0894439304271533>
- Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 27(4), 316-322.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M., & Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel Psychology*, 58(2), 447-478. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00468.x>
- 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>
- Nathanson, A. I. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(2), 201-220. https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4502_1
- National Association for the Education of Young Children. (2012). *Technology in early childhood programs serving children from birth through age 8*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/positionstatements/technology>
- 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), 58-71.
- Nelson, K. W. (2011). *Motivation and personality: An examination of the big five personality trait factors and their relationship with sales performance in a non-cash incentive program*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University.
- 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>
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Leaning Media and Technology*, 31(2), 181-202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
- Nikken, P., & Oprea, S. J. (2018). Guiding young children's digital media use: SES-Differences in mediation concerns and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1844-1857. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1018-3>

- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423-3435. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Nir-Gal, O., & Klein, P. S. (2004). Computers for cognitive development in early childhood-the teacher's role in the computer learning environment. *Information Technology in Childhood Education Annual*, (1), 97-119.
- Obuz, B. (2019). *Bel ağrısı olan hastalarda beş faktör kişilik özelliklerinin bedensel duyumları abartma ve somatizasyon ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi.
- Oğuz, B. N. ve Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 252-268
- Okatan, Ö. ve Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre Covid-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.922991>
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Özhan, M. B. (2015). *Lise öğrencilerinin mesleki değerleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Özkılıçcı, G. ve Uysal-Cantürk, P. (2020). Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitim memnuniyetinin ilişkisi: Negatif duygulanımın aracı rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1167-1181. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.779478>
- Özok, H. İ. ve Aka, P. (2020). Salgın döneminde ergenlerin sosyal medya kullanımı. *VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*. TM: 043, 482-488. <https://2021.turkcess.net/wp-content/uploads/2022/01/turkcess-2021-Tam-Metin-Kitapcigi-son-1.pdf>
- Özsoy, D. ve Atılgan, 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>
- Öztürk, E. (2020). Siber toplumlar ve siber hayatlar: Dissosiyojen bir ajan olarak dijital iletişim ağları. E. Öztürk (Der.), *Siber psikoloji içinde* (s.1-13). Türkiye Klinikleri Yayınevi.

- Öztürk, A., Kara, A. ve Körük, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, cinsiyet rolleri ve yüz kızarma eğilimlerinin sosyal görünüm kaygılarını yordama gücü ve arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 10(10), 733-748. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8693>
- Öztürk, S. (2019). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygusal özerklik: Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Padır, M. A. (2015). *Ebeveyn internet stili, beş faktör kişilik özellikleri ile sanal zorba ve sanal mağdur olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 425-431. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.50>
- Page, J., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2008). Role of perfectionism and five-factor model traits in career indecision. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 811-815. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.013>
- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876>
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2017). *Doğuştan dijital dijital yerlilerin ilk kuşağını anlamak* (N. Aydın, Çev.). İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.
- Park, Y. J. (2011). Digital literacy and privacy behavior online. *Communication Research*, 40(2), 215-236. <https://doi.org/10.1177%2F0093650211418338>
- Parks, L., & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 675-684. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.002>
- Parmar, N. (2017). *Digital parenting*. United Learning Schools, Ashford, Kent.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. <https://www.oecd.org/education/ceri/38358359.pdf>
- Peker, A. ve Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 66-79.
- Pekyürek, M. F. (2022). *Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin artırılmasına yönelik e-çeriklerin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Piotrowski, J. T. (2017). The parental media mediation context of young children's media use. In R. Barr & D. N. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood* (pp.205-220). Springer.

- Polatoğlu, E. (2018). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Racz, S. J., Johnson, S. L., Bradshaw, C. P., & Cheng, T. L. (2017). Parenting in the digital age: urban black youth's perceptions about technology-based communication with parents. *Journal of Family Studies*, 23(2), 198-214. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1108858>
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2019). *Çocukların yeni medya kullanım alışkanlıkları ve siber zorbalık araştırması*. RTÜK. <https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/cocuklarin-yeni-medya-kullanimlari-ve-siber-zorbalik.pdf>
- 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, 100291. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100291>
- 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.
- Ribble, M. (2009). *Raising a digital child: A digital citizenship handbook for parents*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2004). Digital citizenship: focus questions for implementation. *Learning & Leading with Technology*, 32(2), 12-15.
- Rideout, V. J. (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight*. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/csm_zeroeight_fullreport_release_2.pdf
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation m²: Media in the lives of 8-to 18-year-olds*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf>
- Ritter, S. M., Damian, R. I., Simonton, D. K., van Baaren, R. B., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 961-964. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.009>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. *Conference on People and Computers XXIII Celebrating People and Technology (HCI)*. Swindon, UK.

- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., Parish-Morris, J., & Golinkoff, R. M. (2009). Live action: Can young children learn verbs from video? *Child Development*, 80(5), 1360-1375. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01338.x>
- Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.005>
- Rothmann, S., & Coetzer, E. P. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(1), 68-74. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v29i1.88>
- Rouchun, D., Zongkui, Z., Shuailei, L., Qingqi, L., & Chen, G. (2021). Family socioeconomic status and the parent-child relationship: Children's Internet use as a moderated mediator. *Current Psychology*, 40, 4384-4393. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-019-00356-0>
- Sahni, S., Kumari, S., & Pachauri, P. (2021). Building emotional resilience with big five personality model against Covid-19 pandemic. *FIIB Business Review*, 10(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177%2F2319714520954559>
- 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* (pp.3-26). Springer.
- Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D. W., & Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.005>
- Sangül, M. (2013). *Bilişim teknolojileri ve yazılım*. http://elibrary.bsu.edu.az/files/books_250/N_198.pdf
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel esneklik envanteri Türkçe versiyonun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-162.
- Sarı, S. ve Kunt, H. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet kullanım durumlarının belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (40), 263-280.
- Sarıcı-Bulut, S. (2017). Beş faktör kişilik özellikleri, stresle başa çıkma ve depresyon arasındaki ilişkiler: Gazi Eğitim Fakültesi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1205-1221.
- Saymaz, İ. (2003). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Scott, W. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/2785779>

- Segers, E., & Verhoeven, L. (2002). Multimedia support of early literacy learning. *Computers & Education*, 39(3), 207-221. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00034-9](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00034-9)
- Selwyn, N. ve Odabaşı H. F. (2017). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri. H.F. Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk içinde*(s.1-18). Pegem Akademi.
- Sevi, E. S. (2009). *Psikobiyolojik kişilik modeli ve beş faktör kişilik kuramı: Mizaç ve karakter envanteri (TCI) ile beş faktör kişilik envanterinin (5FKE) karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Seviniş, S. (2017). *Yetişkinlerde sosyal ağ kullanımının beş faktör kişilik özellikleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Sharples, M., Graber, R., Harrison, C., & Logan, K. (2009). E-Safety and Web 2.0 for children aged 11-16. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 25(1), 70-84. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00304.x>
- Shin, W., & Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1203807>
- Shute, R., & Miksad, J. (1997). Computer assisted instruction and cognitive development in preschoolers. *Child Study Journal*, 27(3), 237-253.
- Sıgır, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Çocukların çevrim-içi ortamlarda karşılaştıkları riskler ve güvenli internet kullanımı. B. Akkoyunlu, A. İşman & H.F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları içinde* (s.185-202). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.
- Sinnott, J., Hilton, S., Wood, M., & Douglas, D. (2020). Relating flow, mindfulness, cognitive flexibility, and postformal thought: Two studies. *Journal of Adult Development*, 27, 1-11. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10804-018-9320-2>
- Sisson, S. B., Broyles, S. T., Baker, B. L., & Katzmarzyk, P. T. (2010). Screen time, physical activity, and overweight in U.S. youth: National survey of children's health 2003. *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 309-311. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.016>
- Smith, C. A., & Konik, J. (2021). Who is satisfied with life? Personality, cognitive flexibility, and life satisfaction. *Current Psychology*, 1-8. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-021-01359-6>
- Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32.

- Somer, O., & Goldberg, L. R. (1999). The structure of Turkish trait descriptive adjective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431-450. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.3.431>
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002), Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., & de Haan, J. (2011). *Digital literacy and safety skills*. <http://eprints.lse.ac.uk/33733/>
- Sonck, N., Nikken, P., & de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, 7(1), 96-113. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739806>
- Soto, C. J. (2018). Big Five personality traits. In M. H. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman & J. E. Lansford (Eds.), *The SAGE encyclopedia of lifespan human development* (pp.240-241). Sage.
- Söğüt, F. (2020). Dijital ebeveynlerin dijital oyunlar ve şiddet ilişkisine yönelik algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (51), 79-100.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1994). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R. B. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp.602-615). International Reading Association.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertextfu random access instruction for advanced knowledge acquisition. *Educational Technology*, 31(5), 25-33.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp.163-205). Lawrance Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A., & Boerger, A. E. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In B. K. Britton & S. M. Glynn (Eds.), *Executive control processes in reading* (pp.177-199). Lawrance Erlbaum Associates.
- Stahl, C., & Fritz, N. (2002). Internet safety: adolescents' self-report. *Journal of Adolescent Health*, 31(1), 7-10. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00369-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00369-5)
- Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/092970490911315>
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. ProQuest UMI Dissertation Publishing.

- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55(7), 662-669.
- Sümer, N. ve Sümer, H.C. (2005). *Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği* (Yayınlanmamış çalışma).
- Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A factorial validation of parental mediation strategies with regard to internet use. *Psychologica Belgica*, 57(2), 93-111. <http://doi.org/10.5334/pb.372>
- Şahan, D. (2017). *Ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri ile teknoloji kullanma amaçları, ilgileri ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şahin-Konaş, Z. (2021). *Dijital hikaye geliştirme etkinliklerinin ebeveynlerin dijital ebeveynlik ve teknoloji kullanım tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Şahin-Taşkın, Ç. & Esen-Aygün, H. (2022). Öğretmen adaylarının düşünme becerileri: Yanal düşünme ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 1-15. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361326>
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. Beta Basım Yayım.
- Şenyiğit, A. (2018). *Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliklerine göre problemleri internet kullanımlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, N., Akça, N. K. ve Şimşek, M. (2015). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve internet bağımlılığı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1), 7-14.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson.
- Tang, J. H., Chen, M. C., Yang, C. Y., Chung, T. Y., & Lee, Y. A. (2016). Personality traits, interpersonal relationships, online social support, and Facebook addiction. *Telematics and Informatics*, 33(1), 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.06.003>
- Tappin, R. M. (2014). *Personality traits, the interaction effects of education, and employee readiness for organizational change: A quantitative study*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, (17), 939-971. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh400>

- Tekin, Ö. A., Turan, S. N., Özmen, M., Turhan, A. A. ve Kökçü, A. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkiler: Ankara'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Journal of Yasar University*, 7(27), 4611-4641.
- Temel, İ. (2022). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yaşam doyumu ve depresyon belirtileriyle arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gedik Üniversitesi.
- Thomas, M. (2011). *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies*. Routledge.
- Thoms, P., Moore, K. S., & Scott, K. (1996). The relationship between self-efficacy for participating in self-managed work groups and the big five personality dimensions. *Journal of Organizational Behavior*, 17(4), 349-362. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199607\)17:4%3C349::AID-JOB756%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199607)17:4%3C349::AID-JOB756%3E3.0.CO;2-3)
- Tokel, S. T., Başer, D. ve 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.
- Topçu, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263.
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G. ve Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Research in Nursing*, 5(1), 59-66. <https://doi.org/10.5222/jaren.2019.43265>
- Turgut, Y. E. ve Aslan, A. (2016). Çocukların karşılaştıkları internet riskleri ve ebeveyn arabuluculuğu. *4th International Instructional Technologies Teacher Education Symposium*. Elazığ, Türkiye.
- Turkle, S. (2012). *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other*. Ingram Publisher Services US.
- Türk Dil Kurumu. (2022). TDK. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması*. TÜİK. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanım-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanım-Arastirmasi-2021-37437)
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2011). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Türkel, N. (2021). *Ebeveynlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.

- 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, A. ve Bostancı, M. (2014). Çocuklarda sosyal medya kullanımı ve ebeveyn rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (28), 559-572. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2233>
- United Nations International Children's Emergency Fund, (2017). *Dünya çocuklarının durumu 2017: Dijital bir dünyada çocuklar*. UNICEF. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/d%C3%BCnya-%C3%A7ocuklar%C4%B1n%C4%B1n-durumu-2017-dijital-bir-d%C3%BCnyada-%C3%A7ocuklar>
- Uzunoglu, S. (2006). *Kişiliğin deşifresi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Ümmet, D. ve 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. <https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0008>
- Üstündağ, A. (2022). Ergenlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(42), 169-190. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.960816>
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.010>
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & de Leeuw, R. (2013). Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445-469. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/hcre.12010>
- 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>
- van Deursen, A. J. A. M. (2010). *Internet skills. Vital assets in an information society*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036530866>
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Measurement error in "big five factors" personality assessment: Reliability generalization across studies and measures. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 224-235. <https://doi.org/10.1177%2F00131640021970475>

- Vural-Şenel, B. (2020). *Erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin medya ve teknolojiye yönelik tutumlarının medya aracılık rolleri ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Warner, R. (2012). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques* (2. Edition). Sage.
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication*, 1(4), 211-231. https://doi.org/10.1207/S15327698JFC0104_01
- Warren, R. (2017). Multi-platform mediation: U.S. mothers' and fathers' mediation of teens' media use. *Journal of Children and Media*, 11(4), 485-500. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1349685>
- We Are Social. (2022). *Digital 2022: Another year of bumper growth*. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>
- Wisniewski, P., Xu, H., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2017). Parents just don't understand: Why teens don't talk to parents about their online risk experiences. *2017 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*. Portland, USA. <http://dx.doi.org/10.1145/2998181.2998236>
- Witt, L. A., Andrews, M. C., & Carlson, D. S. (2004). When conscientiousness isn't enough: Emotional exhaustion and performance among call center customer service representatives. *Journal of Management*, 30(1), 149-160. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jm.2003.01.007>
- Wong, Y. C., Ho, K. M., & Chen, H. (2015). Internet supervision and parenting in the digital age: The case of Shanghai. *Open Family Studies Journal*, 7(2), 112-123. <https://doi.org/10.2174/18749224015070100112>
- Wu, C. W., Chen, W. W., & Jen, C. H. (2021). Emotional intelligence and cognitive flexibility in the relationship between parenting and subjective well-being. *Journal of Adult Development*, 28(2), 106-115. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10804-020-09357-x>
- Yalçın-Çınar, Ç. ve Mutlu, E. (2019). İnternet bağımlılığının benlik saygısı, dikkat, gelişmeleri kaçırma korkusu, yaşam doyumu ve kişilik özellikleri ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 20(3), 133-142.
- 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. ve 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>
- Yaşar, S. (2020). *Üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal ilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Yaşar-Ekici, F. (2016). Parents' views on the use of technology in the early childhood period. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12),58-70. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i12.1925>
- Yaşar-Ekici, F. ve Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 65-77.
- Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik* (2. Baskı). Yeşilay Yayınları.
- Yazıcı, Z. N. ve Özcan, E. N. (2021). Annelerdeki teknoloji bağımlılığı düzeyi ile dijital ebeveynlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 15-28. <https://doi.org/10.51533/insanbilimleri.908582>
- Yazıcıoğlu, M. (2021). *Beş faktör kişilik özelliklerine göre mutluluk korkusunda öznel iyi oluşun biçimlendirici rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ayvansaray Üniversitesi.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *“İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211.
- Yelpaze, İ. (2021). Uluslararası üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 105-131.
- Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 913-935.
- Yen, C. F., Tang, T. C., Yen, J.Y., Lin, H. C., Huang, C. F., Liu, S. C., & Ko, C. H. (2009). Symptoms of problematic cellular phone use, functional impairment and its association with depression among adolescents in Southern Taiwan. *Journal of Adolescence*, 32(4), 863-873. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.006>
- Yenilmez, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Sanal zorbalık ve öğretmenlerin farkındalık durumlarına bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 38(169): 420-432.
- Yeşilyaprak, B. (2022). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (25. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız-Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.17943/etku.288822>
- Yılmaz, Ö., Mutlu-Bayraktar, D. ve İnan-Kaya, G. (2017). Ebeveynlerin dijital medyadaki risklere yönelik bilgi düzeyleri ve dijital ebeveyn eğitimi. *International Educational Technology Symposium – IETS-2017*. Sivas, Türkiye.

- Yiğit, M. F. ve Seferoğlu, S. S. (2019). Öğrencilerin siber güvenlik davranışlarının beş faktör kişilik özellikleri ve çeşitli diğer değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 186-215. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.437610>
- Yurdadoğ, B. U. (2013). *Dijital toplumun öngördüğü bilgi uzmanlığı*. <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-5.pdf>
- Yücelyiğit, S. ve 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>
- Zabatiero, J., Straker, L., Mantilla, A., Edwards, S., & Danby, S. (2018). Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(2), 14-22. <https://doi.org/10.23965%2FAJEC.43.2.02>
- Zellars, K. L. Perrewe, P. L., & Hochwarter, W. A. (2006). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1570-1598. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02456.x>
- Zhou, Y., Li, D., Li, X., Wang, Y., & Zhao, L. (2017). Big five personality and adolescent Internet addiction: The mediating role of coping style. *Addictive Behaviors*, 64, 42-48. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.08.009>
- Zmigrod, L., Zmigrod, S., Rentfrow, P. J., & Robbins, T. W. (2019). The psychological roots of intellectual humility: The role of intelligence and cognitive flexibility. *Personality and Individual Differences*, 141, 200-208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.016>
- Zomer, N. R., & Kay, R. H. (2018). Technology use in early childhood education: A review of literature. *Journal of Educational Informatics*, 1(1). <https://doi.org/10.51357/jei.v1i1.45>

EKLER

Ek 1. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
İl MEM Evrak Sayısı	26968362
Adı-Soyadı	Mustafa Arif DOĞAN
Kurum / Üniversite	Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl(ler)	Gaziantep
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Şahinbey, Şehitkamil, Araban, Yavuzeli, Oğuzeli, Nurdagi, Nizip ve İslahiye ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri
Araştırmanın konusu	Dijital Ebeveynliğin Yordayıcısı Olarak Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Bilişsel Esneklik
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
AY-SE Başvuru Formu	Var
Başvuru Taahhütnamesi	Var
Araştırma Yapılması Planlanan Okul Listesi	Var
Veri Toplama Araçları	Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği (12 adet soru)- Bilişsel Esneklik Envanteri (20 adet soru)- Beş Faktör Kişilik Envanteri (44 adet soru)
Veri Toplama Araçları Kullanım İzni	Var
Etik Kurul Onayı	Var
Veli İzin Formu	-
Görüş istenen Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Bu araştırma izin isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21.01.2020 tarihinde yayınlanan 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında bu soruların Gaziantep ili Şahinbey, Şehitkamil, Araban, Yavuzeli, Oğuzeli, Nurdagi, Nizip ve İslahiye ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri üzerinde, gönüllülük esasına göre, eğitim öğretim sürecini aksatmadan uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder. Komisyon kararı Oybirliği ile izin verilmiştir.	

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli anne-babalar,

Bu araştırmaya katılmak gönüllülük ilkesine dayalıdır. Araştırmaya 18 yaş ve üstü gönüllü bireyler katılabilir. Formları doldururken rahatsızlık hissettiğinizde araştırmaya olan katılımınızı sonlandırabilirsiniz ama tüm soruları cevaplandırmanız araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılım süresi ortalama 15-20 dakikadır. Verdiğiniz cevaplar araştırmacı tarafından güvenli şekilde gizli tutulacaktır. Araştırmaya yönelik soru veya geri bildiriminizi aşağıdaki mail adresine yazabilirsiniz. Araştırmaya zaman ayırdığınız ve bilime destek verdiğiniz için teşekkür ederiz.

Psk. Dan. Mustafa Arif DOĞAN

Size uygun olan seçeneklerden birini (X) işaretleyiniz.

1. **Çocuğa Yakınlığınız:** Anne () Baba ()
2. **Yaşınız:**.....
3. **Lisedeki Çocuğunuzun Cinsiyeti:** Kız () Erkek ()
4. **Lisedeki Çocuğunuzun Sınıf Düzeyi:** 9. Sınıf () 10. Sınıf ()
11. Sınıf () 12. Sınıf ()
5. **Çocuk Sayınız:**.....
6. **Eğitim Düzeyiniz:** Okuma-Yazma biliyor () İlkokul mezunu ()
Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu ()
Lisansüstü mezunu ()
7. **Lisedeki çocuğunuzun uzaktan eğitim hariç günlük ortalama ekran kullanım süresi ne kadardır? (Televizyon+Tablet+Telefon+Bilgisayar+Oyun Konsolu vb.)**
Hiç kullanmaz () 0-30 dakika () 30 dakika – 1 saat () 1-2 saat ()
2-3 saat () 3-4 saat () 4 saatten fazla ()
8. **Lisedeki çocuğunuzun uzaktan eğitim amaçlı günlük ortalama ekran kullanım süresi ne kadardır? (Televizyon+Tablet+Telefon+Bilgisayar+Oyun Konsolu vb.)**
Hiç kullanmaz () 0-30 dakika () 30 dakika – 1 saat () 1-2 saat ()
2-3 saat () 3-4 saat () 4 saatten fazla ()

9. Lisedeki çocuğunuz uzaktan eğitim dışında ekranı hangi amaçlar için kullanır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Dizi- film izleme () Müzik dinleme () Oyun oynama () Video izleme ()
Spor yapma/izleme () Yarışma programı izleme () Eğitici yayınlar izleme ()
Belgesel izleme () Sosyal Medyayı takip etme ()
Görüşme yapma/iletişim kurma ()

10. Sizin mesleğiniz hariç günlük ortalama ekran kullanım süreniz ne kadardır?

- Hiç kullanmaz () 0-30 dakika () 30 dakika – 1 saat () 1-2 saat ()
2-3 saat () 3-4 saat () 4 saatten fazla ()

11. Siz ekranı hangi amaçlar için kullanırsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Dizi- film izleme () Müzik dinleme () Oyun oynama () Video izleme ()
Spor yapma/izleme () Yarışma programı izleme () Eğitici yayınlar izleme ()
Belgesel izleme () Sosyal Medyayı takip etme ()
Görüşme yapma/iletişim kurma ()

Ek 3. Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği

*İfadeleri değerlendirirken, **Hiç Katılmıyorum**, **Katılmıyorum**, **Kararsızım**, **Katılıyorum**, **Tamamen Katılıyorum** kutucuklarından sizin için en uygun olanını (✓) ya da (X) işaretlerini kullanarak belirtiniz.

*Lütfen her ifadeye **TEK** yanıt veriniz ve **BOŞ** bırakmayınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Çocuğumun teknolojik araçları faydalı bir amaç için kullanması beni memnun eder.					
2.					
3.					
4. Çocuğumun teknolojik araçları kullanmasının neden olabileceği zararlar beni endişelendirir.					
5.					
6.					
7.					
8. Çocuğumun teknolojik araçları kullanırken geçirdiği zamanı sınırlamam gerektiğini düşünürüm.					
9.					
10.					
11.					
12. Teknolojik araçları ailenin ortak etkinliklerinde (eğlence, iletişim, gibi) kullanmak hoşuma gider.					

Ek 4. Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği

Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Örneğin, başkaları ile zaman geçirmekten hoşlanan birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen aşağıda verilen özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını belirtmek için sizi en iyi tanımlayan rakamı her bir özelliğin yanına yazınız.

- 1 = Hiç katılmıyorum
 2 = Biraz katılmıyorum
 3 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)
 4 = Biraz katılıyorum
 5 = Tamamen katılıyorum

Kendimi biri olarak görüyorum

___ 1. Konuşkan	___ 23.
___ 2.	___ 24.
___ 3.	___ 25.
___ 4.	___ 26.
___ 5.	___ 27.
___ 6.	___ 28.
___ 7.	___ 29. Dakikası dakikasına uymayan
___ 8. Biraz umursamaz	___ 30.
___ 9.	___ 31.
___ 10.	___ 32.
___ 11.	___ 33.
___ 12.	___ 34.
___ 13.	___ 35.
___ 14.	___ 36. Sosyal, girişken
___ 15. Maharetli, derin düşünen	___ 37.
___ 16.	___ 38.
___ 17.	___ 39.
___ 18.	___ 40.
___ 19.	___ 41.
___ 20.	___ 42.
___ 21.	___ 43. Kolaylıkla dikkati dağılan
___ 22. Genellikle başkalarına güvenen	___ 44.

Ek 5. Bilişsel Esneklik Envanteri

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1.	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5
3.		1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.		1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.	Zor durumlara karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek bir yol bulamam.	1	2	3	4	5
8.		1	2	3	4	5
9.		1	2	3	4	5
10.		1	2	3	4	5
11.		1	2	3	4	5
12.		1	2	3	4	5
13.	Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5
14.		1	2	3	4	5
15.		1	2	3	4	5
16.		1	2	3	4	5
17.		1	2	3	4	5
18.		1	2	3	4	5
19.	Zor durumlara karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.	1	2	3	4	5
20.		1	2	3	4	5

Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçek İzni



Mustafa Arif Doğan

Merhaba Gamze hocam, Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Dr. Öğrt. Üyesi İdris KAYA danışmanlığında tez



GAMZE İNAN KAYA

Alıcı: ben 

Mustafa Merhaba,

Ölçeğimizi çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ekte makaleyi iletiyorum. Makale içinde puanlama ile ilgili bilgiler yer almaktadır. İyi çalışmalar dilerim.

Gamze İnan Kaya

Bilişsel Esneklik Envanteri



Mustafa Arif Doğan

Merhaba Volkan hocam, Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Dr. Öğrt. Üyesi İdris KAYA danışmanlığında tez



Doç. Dr. İ. Volkan Gülüm

Alıcı: ben 

Merhaba,

Ölçeğin akademik amaçlarla kullanılmasından memnuniyet duyanız. Ölçek ile ilişkili bilgilere aşağıdaki bağlantı aracılığıyla ulaşabilirsiniz. İyi çalışmalar dileriz.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçek İzni



Mustafa Arif Doğan

Merhaba Nebi hocam, Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Dr. Öğrt. Üyesi İdris KAYA danışmanlığında tez



Nebi Sumer

Alıcı: ben 

Memnuniyetle kullanabilirsiniz..

İyi çalışmalar

Nebi

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa Arif DOĞAN, ilköğrenimini Zonguldak İlköğretim Okulunda; ortaöğrenimini Zonguldak Atatürk Anadolu Lisesinde tamamlamıştır. Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programından 2017 yılında mezun olmuştur. 2020 yılında Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programına başlamıştır.

VITAE

Mustafa Arif DOĞAN completed his primary education at Zonguldak Primary School; He completed his secondary education at Zonguldak Atatürk Anatolian High School. He graduated from Bülent Ecevit University, Ereğli Education Faculty, Guidance and Psychological Counseling program. In 2020, Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, started the Guidance and Psychological Counseling master's program.