



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

EBEVEYNLERİN DİJİTAL EBEVEYNLIK ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIK, DİJİTAL OKURYAZARLIK VE YAŞAM
DOYUMLARI İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Asuman YURTTAV

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En iyiye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

EBEVEYNLERİN DİJİTAL EBEVEYNLIK ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIK, DİJİTAL OKURYAZARLIK VE YAŞAM
DOYUMLARI İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL PARENTING SELF-EFFICACY
AND MIDDLE SCHOOL STUDENTS' DIGITAL ADDICTION, DIGITAL LITERACY, AND LIFE
SATISFACTION

Asuman YURTTAV

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Asuman YURTTAV'ın hazırladığı “Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumları İlişkilerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Özden DEMİRKAN

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Esed YAĞCI

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 23/06/2026 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Necla TURANLI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri ile ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiler grup düzeyinde incelenmiştir. Çalışmada kısmi karma sıralı baskın durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen Ankara ilinin merkez ilçelerindeki 725 ortaokul öğrencisi ile 701 ebeveyn oluşturmıştır. Nitel çalışma grubu ise nicel verilerin toplandığı okullardan amaçlı örneklemeyle belirlenen gönüllü 16 ebeveynden oluşmaktadır. Nicel veriler için Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu ve Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi, Genelleştirilmiş Doğrusal Modeller, faktöryel ANOVA ve hiyerarşik regresyon analizleri; nitel verilerin analizinde ise hibrit tematik analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ortalamanın biraz altında, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri ise ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Dijital bağımlılık ile yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken, dijital okuryazarlığın yaşam doyumunu pozitif yönde ancak düşük düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuş, yaş arttıkça öz-yeterlik düzeyinin düşük düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Nitel bulgular, ebeveynlerin dijital kullanım süresini yönetme, içerik ve iletişim riskleriyle baş etme ve teknik bilgi eksikliği gibi çeşitli konularda zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Araştırma bulguları Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde birey, davranış ve çevre etkileşimi temelinde değerlendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: dijital ebeveynlik öz-yeterliği, dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık, yaşam doyumu, sosyal bilişsel kuram

Abstract

This study examined group-level relationships between parents' digital parenting self-efficacy and middle school students' digital addiction, digital literacy, and life satisfaction. A partially mixed sequential dominant status design was used. The quantitative study group included 725 middle school students and 701 parents selected through stratified sampling from the central districts of Ankara. The qualitative study group consisted of 16 volunteer parents selected through purposive sampling from the same schools. Quantitative data were collected using the Digital Addiction Scale for Children, the Digital Literacy Scale, the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, and the Digital Parenting Self-Efficacy Scale. Qualitative data were obtained through individual interviews conducted with a semi-structured interview form prepared by the researcher. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation analysis, Generalized Linear Models, factorial ANOVA, and hierarchical regression analysis; qualitative data were analyzed through hybrid thematic analysis. Findings showed that students' digital addiction levels were slightly below average, whereas their digital literacy and life satisfaction levels were above average. Digital addiction was significantly and negatively related to life satisfaction, while digital literacy predicted life satisfaction positively, though at a low level. Parents' digital parenting self-efficacy levels were above average and decreased slightly with age. Qualitative findings revealed challenges related to managing digital use time, content and communication risks, and limited technical knowledge. The findings were interpreted within Social Cognitive Theory, emphasizing the interaction of person, behavior, and environment.

Keywords: digital parenting self-efficacy, digital literacy, digital addiction, life satisfaction, social cognitive theory

Teşekkür

Tez sürecim boyunca sabrı, olumlu ve yapıcı iletişim dili, bilime duyduğu tutku, çalışma azmi ve titizliğiyle bana örnek olan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye gönülden teşekkür ederim. Akademik gelişimimi desteklemenin yanı sıra kişisel güçlüklerimi de anlayışla karşılayan, değerli görüş ve yönlendirmeleriyle çalışmama katkı sağlayan danışmanımın öğrencisi olmaktan büyük bir mutluluk ve onur duyuyorum.

Tanışma fırsatı bulmaktan onur duyduğum, değerli görüş ve katkılarıyla tezimin gelişmesine katkı sağlayan jüri üyeleri Prof. Dr. Özden DEMİRKAN'a ve Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya;

Ölçeklerini kullanmama izin veren, uzman görüşleri ve kodlama desteğiyle katkı sunan akademisyenlere; araştırmanın yürütülmesini kolaylaştıran okul yöneticileri ve öğretmenlere; araştırmaya gönüllü olarak katılarak bu çalışmaya ışık tutan ebeveynlere ve öğrencilere içtenlikle teşekkür ederim.

İlkokuldan lisansüstü eğitimime kadar üzerimde emeği bulunan, yetişmeme ve bugün olduğum kişi olmama katkı sağlayan tüm hocalarıma gönülden teşekkür ederim.

Bu süreçte ders çalışabilmem için bana zaman sağlayan, oğlumla ilgilenerek işlerimi kolaylaştıran Çiler KOLAN'a ve Ayşe Hatun TEKİN'e içtenlikle teşekkür ederim.

Lisans döneminde yan yana binalarda eğitim görmemize rağmen tanışamadığımız, lisansüstü dönemde tanıdığım için kendimi şanslı hissettiğim; her zaman yanımda olan, düştüğümde beni kaldıran, fikirleriyle yolumu aydınlatan canım arkadaşım İlknur KUMBARACI'ya;

Dostluğumuzun lise sıralarına uzandığı, zorlandığımda beni ayağa kaldıran ve lisansüstü eğitimimde de desteğini esirgemeyen sevgili dostum Tülay BAKAN'a gönülden teşekkür ederim.

Çocuklara yaklaşımıyla daima ilham kaynağım olan; anne babasından yoksun büyüdüğü için eğitim alma fırsatı kendisine çok görülmüş olmasına rağmen çocuk yetiştirme

konusundaki bilgeliğiyle bütün pedagoji kitaplarını okumuşçasına davranan, benim gözümde gerçek bir insan yetiştirme sanatçısı olan canım annem Nezahat GÜLER'e;

Annemle benzer zorluklar içerisinde büyüyen; bazı kişisel ve toplumsal nedenlerle üniversite eğitimime devam etme konusunda tereddüt ettiğim dönemlerde beni yüreklendiren, yaşımla ilerledikçe ne kadar büyük bir güç ve destek olduğunu daha iyi anladığım canım babam Yaşar GÜLER'e sonsuz teşekkür ederim.

On iki yıl önce ertelemek zorunda kaldığım hayalimi gerçekleştirebilmem için son başvuru gününde benim adıma ALES başvurusu yaparak bu yolculuğun ilk adımını atan; veri toplama sürecinde benimle ilçe ilçe gezen, yazdığım her bölümü okuyarak bilgi ve deneyimiyle yol gösteren, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen canım eşim Hakkı YURTTAV'a gönülden teşekkür ederim.

Henüz dört yaşında bile değilken başladığım bu süreçte, yaşımdan beklenmeyecek bir olgunlukla bana destek olan, “Doktoraya başlayınca hangi konuda çalışmayı düşünüyorsun anneciğim? Lütfen doktoranı da yap.” diyerek beni yüreklendiren biricik oğlum Tuna'ya ise en büyük teşekkürlerimden birini borçluyum. Sabrın, sevgin ve “Hadi sen dersine bak anneciğim, biz babamla oynarız.” dediğin her an için sana çok teşekkür ederim canım oğlum. Seni çok seviyorum. Birlikte oyun oynayamadığımız günlerin ve saatlerin keyfini artık doyasıya çıkarma zamanı...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	6
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Dijitalleşen Dünyada Değişen Aile Yapısı	10
Dijital Riskler ve Dijital Fırsatlar	11
Teorik Çerçeve: Sosyal Bilişsel Kuram	16
Dijital Ebeveynlik	22
Erken Ergenlik Dönemi ve Gelişimsel Özellikleri.....	33
Ergen Perspektifinden Dijital Okuryazarlık	36
Dijital Bağımlılık Kavramı ve Tarihsel Alt Yapısı	41
Yaşam Doyumu.....	50
Eğitim Programları ve Öğretim Süreçleri Bağlamında Dijital Ebeveynlik, Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu Kavramları	55
İlgili Araştırmalar	60

Bölüm 3 Yöntem.....	73
Araştırmanın Türü	73
Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu	74
Veri Toplama Süreci.....	85
Veri Toplama Araçları	87
Verilerin Analizi	94
Geçerlik, Güvenirlik ve Meşrulaştırma.....	98
Bölüm 4 Bulgular	105
Araştırmanın Nicel Bulguları	105
Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi	113
Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular	117
Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Bulgular ...	118
Araştırmanın Nitel Bulguları	121
Yorumlar ve Tartışma	184
Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorum ve Tartışması	185
Öğrencilerin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorum ve Tartışması	190
Öğrencilerin Demografik Değişkenlere ve Günlük Kullanım Sürelerine Göre Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorum ve Tartışması	196
Değişkenler Arası İlişkiler ve Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Yorum ve Tartışması	200
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	209
Sonuç.....	209
Öneriler	213
Kaynaklar	219

EK-A: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu.....	244
EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)	245
EK-C: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	246
EK-Ç: Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği.....	248
EK-D: Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	249
EK-E: Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu.....	250
EK-F: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu	251
EK-G: Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu	252
EK-Ğ: Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği.....	253
EK-H: Yarı Yapılandırılmış Görüşme için Gönüllü Katılım Formu.....	255
EK-I: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	256
EK-İ: DEÖYÖ Kullanım İzni	260
EK-J: ÇİDBÖ Kullanım İzni.....	261
EK-K: DOYÖ Kullanım İzni.....	262
EK-L: ÇBÖYDÖ-KF Kullanım İzni.....	263
EK-M: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi	264
EK-N: MEB Araştırma İzni	265
EK-O: Etik Beyanı	266
EK-Ö: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	267
EK-P: Thesis/Dissertation Originality Report.....	268
EK-R: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	269

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Dijital Bağımlılık Ölçütleri</i>	45
Tablo 2 <i>Çoklu Uyuşmazlık Kuramı Karşılaştırma Kriterleri</i>	51
Tablo 3 <i>İlçelere göre ortaokul öğrenci sayıları (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024)</i>	76
Tablo 4 <i>Çalışma Grubuna Dâhil Edilen Ortaokul Öğrencilerine İlişkin Bilgiler</i>	77
Tablo 5 <i>Çalışma Grubuna Dâhil Edilen Ebeveynlere İlişkin Bilgiler</i>	80
Tablo 6 <i>Nitel Araştırmaya Katılan Ebeveynlere İlişkin Bilgiler</i>	82
Tablo 7 <i>Akran Değerlendirmelerinden Örnekler</i>	92
Tablo 8 <i>Uzman Değerlendirmelerinden Örnekler</i>	93
Tablo 9 <i>Örnek Veri Analizi</i>	96
Tablo 10 <i>Araştırma Sorularına Göre Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri</i>	97
Tablo 11 <i>Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	105
Tablo 12 <i>Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Puanlarının Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması</i>	107
Tablo 13 <i>Öğrencilerin Çalışma Değişkenlerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri</i>	108
Tablo 14 <i>Yaşam Doyumu Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	109
Tablo 15 <i>Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması</i>	110
Tablo 16 <i>Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması</i>	111
Tablo 17 <i>Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması</i>	112
Tablo 18 <i>Öğrencilerin Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması</i>	114
Tablo 19 <i>Öğrencilerin Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması</i>	115
Tablo 20 <i>Öğrencilerin Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması</i>	117
Tablo 21 <i>Çalışma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar</i>	117

Tablo 22 Yaşam Doyumunun Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	120
Tablo 23 Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler	123
Tablo 24 Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Kullanım Amacı	130
Tablo 25 Çocukların Dijital Kullanım Amaçları Sıralaması	133
Tablo 26 Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Kullanım Sıklığı	134
Tablo 27 Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Değerlendirmeler	136
Tablo 28 Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Dijital Okuryazarlığın Akademik Kullanım Boyutu	138
Tablo 29 Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Dijital Okuryazarlığın Bilgi Değerlendirme Boyutu	140
Tablo 30 Ebeveyn Dijital Kullanım Profilleri	141
Tablo 31 Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler: Okul ve Eğitim Faktörü	147
Tablo 32 Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler: Aile Faktörü	151
Tablo 33 Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler: Bireysel Faktörler	154
Tablo 34 Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler: Çevresel Faktörler	156
Tablo 35 Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Kısıtlayıcı Aracılık	160
Tablo 36 Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Denetim ve Teknik Aracılık	161
Tablo 37 Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Aktif Aracılık ve Rehberlik	162
Tablo 38 Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Güvenlik ve İletişim Yönetimi	163
Tablo 39 Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Tepkisel Müdahale ve Yaptırımlar	164
Tablo 40 Karşılaşılan Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri	165
Tablo 41 Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Algıları ve Gelişim İhtiyaçları	175
Tablo 42 Ebeveyn Beklenti, Öneri ve Talepleri	179

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>EU Kids Online 2009 Raporu: Dijital Risk Grupları</i>	12
Şekil 2 <i>EU Kids Online 2009 Raporu: Dijital Fırsat Grupları</i>	14
Şekil 3 <i>EU Kids Online 2020 Raporu: Dijital Fırsat Grupları – Çevrim İçi Aktiviteler</i>	14
Şekil 4 <i>EU Kids Online 2020 Raporu: Dijital Fırsat Grupları – Fırsat Merdiveni...</i>	15
Şekil 5 <i>Model Davranışının ve Statüsünün Birey Üzerindeki Etkileri</i>	18
Şekil 6 <i>Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi</i>	19
Şekil 7 <i>Dijital Ebeveyn Öz-Yeterlik Bileşenleri</i>	25
Şekil 8 <i>Dijital Okuryazarlık Modeli (Ng, 2012)</i>	27
Şekil 9 <i>Martin ve Grudziecki'nin (2006) Dijital Okuryazarlık Gelişim Seviyeleri</i> <i>Modeli</i>	37
Şekil 10 <i>Ala-Mutka'nın (2011) Dijital Yetkinlik Modeli</i>	38
Şekil 11 <i>Bağımlılık Türleri</i>	42
Şekil 12 <i>Nicel Ebeveyn Örnekleme ile Nitel Çalışma Grubu Arasındaki İç İç Geçmiş</i> <i>Yapı</i>	75
Şekil 13 <i>Veri Toplama Süreci Aşamaları</i>	85
Şekil 14 <i>Veri Toplama Araçları</i>	87
Şekil 15 <i>Araştırmada Yararlanılan Karma Yöntem Meşrulaştırma Stratejileri</i>	102
Şekil 16 <i>Standardize edilmiş artıkların histogramı ve normal P-P grafiği</i>	119
Şekil 17 <i>Saçılma diyagramı</i>	119
Şekil 18 <i>Dijital Alışkanlıkların Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkileri</i>	127
Şekil 19 <i>Çocukların Dijital Kullanım Profilleri</i>	130
Şekil 20 <i>Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler</i>	147
Şekil 21 <i>Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Alanları</i>	160

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

BT: Bilişim Teknolojileri

ÇBÖYDÖ-KF: Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu

ÇİDBÖ: Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği

DEÇ: Dijital Ebeveynlik Çalıştayı

DEÖYÖ: Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DigComp: Digital Competence Framework for Citizens (Avrupa Dijital Yetkinlik Çerçevesi)

DOYÖ: Dijital Okuryazarlık Ölçeği

DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

fMRI: Functional Magnetic Resonance Imaging (Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme)

GZLM: Genelleştirilmiş Doğrusal Modeller Analizi

HBSC: Health Behaviour in School-aged Children (Okul Çağındaki Çocuklarda Sağlık Davranışı)

IAD: Internet Addiction Disorder (İnternet Bağımlılığı Bozukluğu)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

OY: Okuryazar Değil

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

PSU: Problemlili Akıllı Telefon Kullanımı

SEGE: Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksi

SEM: Structural Equation Modeling (Yapısal Eşitlik Modeli)

SLSS: Student Life Satisfaction Scale (Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği)

SS: Standart Sapma

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TYMM: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

YEĞİTEK: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri

YZ: Yapay Zekâ

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

İnsanlığın başlangıcından günümüze her dönem teknolojik gelişmeler varlığını sürdürmüştür. Özellikle son yüzyılda, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik gelişmeler hızla artan bir ivme göstermiştir. Bu gelişmeler, yoğun teknoloji kullanımını beraberinde getirmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2023) yapmış olduğu "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması" sonuçlarına göre, internet erişimine sahip hane oranı bir önceki yıla göre 1,4 puan artarak %95,5'e yükselmiştir. TÜİK'in 2025 yılı verileri incelendiğinde ise, 16-74 yaş grubundaki bireylerin internet kullanım oranının bir önceki yıl %88,8 iken 2,1 puan artışla %90,9'a ulaştığı görülmüştür. Ayrıca, 6–15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak ilk kez 2013 yılında gerçekleştirilen "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" sonuçlarına göre internet kullanım oranı %50,8 iken; bu oran 2021 yılında %82,7'ye, 2024 yılında ise %91,3'e yükselmiştir (TÜİK, 2024). "We Are Social" ve "Meltwater" (2025) tarafından hazırlanan Digital 2025: The Essential Guide to the Global State of Digital (Dijital 2025: Küresel Dijital Durum Rehberi) raporuna göre, dünya genelinde nüfusa oranla internet kullanım oranı %67,9'dur. Türkiye özelinde ise bu oran toplam nüfusun %88,3'üne karşılık gelmektedir. Aynı araştırma şirketi tarafından yapılan bir önceki yıla ait verilere baktığımızda dünya geneli internet kullanımı %67,1 iken Türkiye'de %86,5 olarak ifade edilmiştir (We are Social & Meltwater, 2024). Bahsi geçen istatistik sonuçları birlikte değerlendirildiğinde dünya genelinde internet kullanımı ile ilgili bir artış eğilimi olmakla birlikte Türkiye'nin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımının diğer dünya ülkelerine oranla oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde gerçekleşen gelişmeler ve kullanımında görülen hızlı artış bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme, hızlı iletişim kurma ve haberleşme gibi hususlarda hayatımıza olumlu yönde pek çok katkı sağlamakla beraber birtakım olumsuzlukların ortaya

ıkmasına da sebep olmuştur. Bu olumsuzluklardan biri bireyi sosyal, psikolojik ve fiziksel yönden etkileyen “dijital bağımlılık” olarak karşımıza çıkmakta; özellikle çocuklar ve ergenler olmak üzere her yaştan insan grubunu etkilemektedir (Aziz ve ark., 2021; Özgür, 2016). TÜİK tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, 6–15 yaş arası çocuklarda kişisel cep telefonu ve tablet gibi dijital cihazlara sahip olma oranı her geçen gün artmakla birlikte çocuklar tarafından en çok video izleme, sosyal medya kullanma ve oyun oynama amaçlarıyla kullanılmaktadır. Ayrıca, çocukların bu cihazları ortalama her yarım saatte bir kontrol ettikleri; yemek yerken, uyanır uyanmaz ve uyumadan hemen önce de sıklıkla kullandıkları görülmektedir (TÜİK, 2024). Bununla birlikte, dijital teknolojilerin günlük yaşama yoğun biçimde dâhil olması, çocukların uyku alışkanlıkları, boş zaman etkinlikleri ve akademik alışkanlıkları üzerinde de etkili olmaktadır. Nitekim TÜİK (2024) verilerine göre, çocukların ekran sürelerini uzatabilmek adına kitap okuma, ders çalışma, aileyle ve arkadaşlarla vakit geçirme sürelerinde azalma olduğu ifade edilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü’nün (DSÖ, 2025) “Addressing the Digital Determinants of Youth Mental Health and Well-Being: Policy Brief/Gençlerin Ruh Sağlığı ve Refahının Dijital Belirleyicilerini Ele Almak: Politika Özeti” isimli raporunda aşırı teknoloji kullanımının uyku bozuklukları ve sosyal izolasyon/yalnızlık gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği ifade edilmektedir.

OECD’nin (2025) “How’s Life for Children in the Digital Age? / Dijital Çağ’da Çocukların Hayatı Nasıl?” raporuna göre, dijital ortamda geçirilen zamanın niteliği, çocukların akademik performansını, uyku düzenini ve iyi oluşlarını doğrudan etkilemektedir. Bu rapora göre, çocukların dijital esenliği yalnızca teknolojiye erişim düzeyine değil, aynı zamanda ebeveynlerin rehberlik becerilerine, dijital etkileşimlerin içeriğine ve çevrimiçi ortamın güvenliğine de bağlı olarak şekillenmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025). Literatürde çocukların dijital ortamları kullanım becerileri ve aktiviteleri yalnızca bireysel tercihlerinden değil, ebeveynlerinin dijital farkındalıkları ve yönlendirme becerilerinden de etkilendiğini gösteren farklı çalışmalar da mevcuttur (Livingstone & Helsper, 2008; Nikken & Schols, 2015). Bu nedenle, ebeveynlerin

dijital ebeveynlik öz-yeterlikleri, çocukların dijital davranışlarının anlaşılması ve şekillenmesinde kritik bir etken olarak görülmektedir (Duerager & Livingstone, 2012; Rosen ve ark., 2008). Yapılan araştırmalar da çocukların dijital kullanım alışkanlıklarını düzenlemek noktasında ailelere büyük sorumluluklar düştüğünü (Duerager & Livingstone, 2012; Rosen ve ark., 2008) ve ailelerin görüş ve tutumları çocukların internet kullanım alışkanlıklarını etkilediğini göstermektedir (Odabaşı, 2005).

Dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin yalnızca ebeveynlerin teknik bilgi ve becerileriyle değil, ebeveyn ve çocuğun sosyodemografik özellikleriyle de bağlantılı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımını yönlendirme biçimlerinin ebeveyn ve çocuk özellikleri ile aile bağlamına göre değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Nikken & Schols, 2015). Talves ve Kalmus (2015), ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımına yönelik aracılık uygulamalarını toplumsal cinsiyete dayalı sosyalleştirme süreçleri bağlamında incelemiş; bu uygulamaları yalnızca çocuğun cinsiyetine değil, ebeveyn ve çocuğun sosyodemografik özellikleri ile ebeveyn-çocuk etkileşimine bağlı olarak inşa edilebildiğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, ebeveynlerin dijital rehberlik ve denetim uygulamalarının ebeveyn ve çocuk cinsiyetine göre farklılaşabildiği, çocukların yaşı ilerledikçe ise ebeveyn rehberliğinin azalabildiği veya şekil değiştirebildiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve dijital medya yeterliklerinin, çocuklarının dijital kullanımını yönlendirme konusunda algıladıkları yeterlikle ilişkili olabildiği belirlenmiştir (Nikken & Oprea, 2018).

Ebeveynlerin bu yönlendirici rolü ve yeterlik algıları, çocukların gelişim dönemlerine paralel olarak değişkenlik gösteren ihtiyaçları çerçevesinde şekillenmektedir. Bu durum, ebeveyn özelliklerine ek olarak çocukların kendi bireysel ve akademik niteliklerinin de sürece dâhil edilmesi gerekliliğini düşündürmektedir. Özellikle erken ergenlik dönemindeki çocuklar açısından ele alındığında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı gibi bireysel, gelişimsel ve akademik özelliklerin dijital kullanım alışkanlıkları ve yaşam doyumuyla ilişkili olabileceği görülmektedir. Nitekim Svensson ve ark. (2022) dijital medya etkinlikleri ile iyi

oluş arasındaki ilişkilerin kız ve erkek öğrencilerde farklılaşabildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, 33 PISA ülkesinden öğrencileri kapsayan geniş ölçekli bir araştırmada kız öğrencilerin yaşam doyumlarının ortalama olarak erkek öğrencilerden daha düşük olduğu ancak bu farklılığın ülkeler ve okullar arasında değişkenlik gösterebildiği saptanmıştır (Marquez, 2024). Ortaokul dönemi, çocukluktan ergenliğe geçişin yaşandığı; akran ilişkilerinin, bağımsızlığa eğilimin, akademik sorumlulukların ve dijital ortamlardaki etkileşimlerin daha da önem kazandığı bir gelişim basamağıdır. Bu bağlamda, erken ve orta ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı belirtilerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterebildiği ifade edilmektedir (Chemnad ve ark., 2023). Ayrıca, akademik başarı ile internet bağımlılığı arasında da ilişki bulunmakla beraber bu ilişkinin yönü ve gücü araştırmalarda farklı bulunabilmektedir (Chemnad ve ark., 2023). Buna ek olarak, akademik başarı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin aile ve eğitim bağlamındaki özelliklere göre farklılaşabildiği görülmektedir (Crede ve ark., 2015).

Bu birbirini etkileyen yapı içerisinde, günümüz ebeveynleri olan -çoğunlukla teknolojinin içine doğmamış fakat teknolojiyle birlikte yaşayan- dijital göçmenler, günümüz çocukları olan -teknolojinin içine doğmuş ve teknolojiyle beraber büyüyen- dijital yerlilere rol model olmak durumundadır (Prensky, 2001; Serin & Aydın, 2021). Prensky, dijital yerli ve dijital göçmenler kavramlarını literatüre kazandırdığı dönem, 1980 öncesinde doğanları dijital göçmenler olarak adlandırmıştır fakat sürekli değişen ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri araçları düşünüldüğünde aslında her ebeveyn çocuğunun içine doğduğu teknolojinin göçmeni olarak nitelendirilebilir. Rol model olabilmek için ebeveynler, dijital araç gereçleri doğru ve etkin kullanabilmeli; yani dijital okuryazar olabilmelidirler. Buradaki problem şudur: Bir ortamın göçmeni o ortamın yerlisine yol göstermek durumunda kalmaktadır. Bu durumda, göçmenlerin kendilerini o ortam hakkında yerlilerden daha iyi düzeyde bilgi ile donatması ve doğru yön tarifini yapmış olması önem arz etmektedir. Böyle bir mücadelede ebeveynleri tek başına bırakmamak göçmen oldukları bu dijital dünyada çocuklarının doğru kullanım alışkanlıklarını kazanmalarını sağlamak adına eğitimcilere de

çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Ebeveynlerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ve çocukların sağlıklı dijital kullanım alışkanlıklarını kazanmaları adına yetkili kişi ve kurumlar, uygun eğitim planlamalarını yapmalı ve bu eğitimlerin ebeveynlerce kolay ulaşılabilir olmasını sağlamalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dünya genelinde çocukların dijital ortamlarda geçirdiği sürenin artmasıyla birlikte, dijital bağımlılık, dijital ebeveynlik, dijital okuryazarlık ve çocukların yaşam doyumlarının desteklenmesi gibi konular hem akademik çevrelerde hem de eğitim politikalarında giderek daha fazla tartışılır hâle gelmiştir. OECD (2025) raporuna göre, çocukların dijital esenliğinin korunabilmesi için bütüncül, hak temelli ve çok sektörlü bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımı sağlayabilmek amacıyla yasa ve politikalar, eğitim sistemi, ebeveynler ve çocukların eşgüdümlü şekilde hareket etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dünya genelinde ortaya çıkan bu eğilimler ve OECD'nin önerilerinin Türkiye'deki yansımalarını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) de görmek mümkündür. TYMM ortak metninde hem "Beceriler" başlığında hem de programlar arası bileşenler kısmında dijital okuryazarlığın altı çizilmesinin yanı sıra beklenen öğrenci profili olarak tanımlanan "Yetkin ve Erdemli İnsan" özelliklerinde "Bağımlılıktan kaçınan, bağımlılıkla mücadele eden" ifadelerine de yer verilmiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025a). Buradan yola çıkarak dijital okuryazarlık konusunun yalnızca Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin öğrenme çıktılarıyla sınırlı tutulmayıp tüm programlara entegre edilen bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı kritik bir konu olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Yine MEB bünyesinde Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (YEĞİTEK) hazırlamış olduğu "Ailem" dizisi, ailelere yönelik kamu spotları, aile bültenleri ve podcastlerde bilinçli teknoloji kullanımı, teknoloji bağımlılığı, arabulucu ebeveynlik, teknoloji kullanımında ebeveyn rol modeli, okul-aile işbirliğinin önemi ve dijital dünyada çocuk hakları gibi konulara dikkat çekilmesi, bu konunun önemli bir toplumsal problem olarak görüldüğünü ve bu konuya yönelik kurumsal bir farkındalığın bulunduğunu göstermektedir (MEB, 2025b).

Bu bağlamda, söz konusu araştırma akademik açıdan dijital ebeveynlik öz-yeterliği, dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu değişkenlerini birlikte ele alarak katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmada yer alan demografik değişkenler yalnızca katılımcıları betimlemek amacıyla değil, ilgili kuramsal açıklamalar ve araştırma bulguları doğrultusunda belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde, çeşitli yaş grubundan çocukların dijital alışkanlıkları ile ebeveynlerin bilinç düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte araştırmada yer alan değişkenleri içeren kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hem ebeveynler hem de çocuklardan veri toplanması yoluyla zengin veri kaynağı olan araştırma karma deseni kullanılarak nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesiyle literatürdeki benzer çalışmalara kıyasla daha kapsamlı bir analiz sağlayacağı ve ebeveynlere yönelik eğitim içerikleri, okul temelli farkındalık çalışmaları ve öğrencilerin dijital becerilerinin desteklenmesi, dijital bağımlılık durumunun minimize edilmesi ve yaşam doyumu yüksek çocuklar yetiştirilmesi konusunda öğretmenlere, rehberlik servislerine ve politika yapıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri ile ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri, dijital okuryazarlık düzeyleri ve yaşam doyumu düzeyleri nasıldır ve öğrenci değişkenleri arasındaki ilişkiler ve yaşam doyumunun yordayıcıları nelerdir; ebeveynler bu süreci nasıl açıklamaktadır?

Alt Problemler

Araştırma problemine ait alt problemler aşağıda listelenmiştir:

1. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyi nedir?
2. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, çocuk cinsiyeti, eğitim durumu ve çocuğun sınıf düzeyi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri nedir?
4. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık düzeyi ve yaşam doyumu düzeyleri, cinsiyet, akademik başarı düzeyi ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri, günlük cihaz süresi ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital bağımlılık düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?
8. Ebeveynler, dijital ebeveynlik öz-yeterliklerini ve çocuklarının dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumuna ilişkin deneyimlerini nasıl değerlendirmektedir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan ebeveyn ve öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanan “Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği (ÇİDBÖ), Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ) ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu (ÇBÖYDÖ-KF), ebeveynlere uygulanan “Dijital Ebeveynlik Öz-

Yeterlik Ölçeği (DEÖYÖ)” ve araştırmacı tarafından ebeveynlere yönelik geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmada ebeveyn ve öğrencilerden veri toplanmış olmakla birlikte, ebeveyn ve öğrenci verileri bireysel düzeyde eşleştirilememiştir. Bu nedenle ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri ile kendi çocuklarının dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiler bireysel düzeyde incelenmemiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular grup düzeyinde değerlendirilmiş olup bu durum değişkenler arası ilişkilerin derinlemesine analiz edilmesini sınırlayan bir etki olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel bulguların yorumlanmasına katkı sağlayarak bulguların daha kapsamlı biçimde ele alınmasına imkân sağlamıştır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise ebeveyn çalışma grubunda kadın katılımcıların ağırlıklı olmasıdır. Bu durum hem nicel ebeveyn verilerinin hem de nitel görüşmelerden elde edilen bulguların dijital ebeveynlik deneyimlerinin büyük ölçüde anne bakış açısıyla ele alınmasına neden olmuştur.

Tanımlar

Dijital Okuryazarlık: Bilgisayar okuryazarlığı, BİT okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı olarak adlandırılan yetkinlikleri içeren bilgiye güvenli ve uygun bir şekilde erişme, yönetme, anlama, entegre etme, iletişim kurma, değerlendirme ve oluşturma becerisidir (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018). Bu çalışma kapsamında dijital okuryazarlık ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarını ifade etmekte olup, araştırmada kullanılan Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ve ebeveyn görüşlerinden elde edilen bulgular çerçevesinde kavramsallaştırılmıştır.

Dijital Bağımlılık: İnternet, akıllı telefon, mobil/masaüstü oyun, sosyal medya ve diğer dijital teknolojilerin bireyin kullanımını kontrol etmekte zorlanacağı ve bu kullanımın

günlük yaşamını, akademik sorumluluklarını, sosyal ilişkilerini ya da duygu durumunu olumsuz etkileyecek şekilde aşırı ve kontrolsüz kullanılmasıdır (Hawi ve ark., 2019). Bu çalışma bağlamında dijital bağımlılık ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıklarını ifade etmekte olup Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ve ebeveyn görüşmelerinden elde edilen bulgular üzerinden değerlendirilmiştir.

Dijital Ebeveynlik: Çocukların dijital ortamlardaki faaliyetlerini anlamayı, desteklemeyi ve düzenlemeyi amaçlayan ebeveyn çabaları ve uygulamalarıdır (Fidan & Olur, 2023). Bu çalışma bağlamında dijital ebeveynlik, ortaokul düzeyinde çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlikleri bağlamında ele alınmış olup, Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar ve ebeveyn görüşmelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda kavramsallaştırılmıştır.

Sosyal Bilişsel Kuram: Bireyin davranışlarının, kişisel özellikler, çevresel koşullar ve davranışsal süreçlerin karşılıklı etkileşimiyle şekillendiğini savunan kuramsal yaklaşımdır (Bandura, 1986). Bu kurama göre bireyler; gözlem yoluyla öğrenerek, model alarak, öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleme süreçleri aracılığıyla davranış geliştirebilmektedir. Bu çalışma kapsamında Sosyal Bilişsel Kuram öğrencilerin dijital kullanım davranışlarını, ebeveyn rehberliğini, akran etkisi ve çevresel koşulları birlikte yorumlamaya imkân sağlayan bir kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır.

Yaşam Doyumu: Yaşam doyumu, bireyin yaşamını genel olarak değerlendirmesi sonucu ulaştığı bilişsel bir memnuniyet düzeyi olarak tanımlanır (Diener ve ark., 1985). Bu çalışma kapsamında yaşam doyumu ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu bağlamında ele alınmakta olup Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formundan alınan toplam puanlar ve ebeveyn görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Dijitalleşen Dünyada Değişen Aile Yapısı

Günümüz dünyasında özellikle son çeyrek yüzyılda ciddi bir ivme kazanan teknolojik gelişmeler, geçmiş dönemlerdeki aile yapısını ve yaşam biçimlerini köklü bir biçimde değişikliğe uğratmıştır. Tarım toplumlarında anne, baba ve çocukların yanı sıra büyükanne büyükbaba gibi diğer aile üyelerini de kapsayan geniş aile toplumundan sanayi devrimi sonrası anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek aile eksenine kayan aile yapısı, içinde bulunduğumuz dönem itibarıyla daha bireysel bir yapı haline gelmiştir (Beck & Beck-Gernsheim, 2001; Kağıtçıbaşı, 1996). Sanayi toplumunda, aile bireyleri gün içerisinde iş, okul ve benzeri nedenlerden dolayı ayrı vakit geçirmiş olsa da akşamları radyo veya televizyon etrafında toplanılan ortak bir yaşam alanına sahiplerdi (Silverstone, 2003).

Castells'in (1996) "Ağ Toplumu" (Network Society) olarak tanımladığı bu yeni dönemde ise, salonlarda bulunan ve akşamları aileyi bir araya getiren radyo veya televizyonların yerini aile üyelerini daha bireysel bir davranış biçimine yönlendiren akıllı telefonlar ve tabletler aldı. Geçmişte teknolojiyi insan bedeninin zorlandığı konularda sadece bir araç olarak kullanan aile yapısı, günümüzde teknolojinin bir yaşam alanı ya da yaşamın bir parçası diyebileceğimiz yeni bir ekolojik sisteme dönüşmüştür. Bu dönüşüm, aile içi ilişki dinamiklerinde belirgin bir farklılaşmayı da beraberinde getirmiştir. Yüz yüze iletişim ve ortak zaman geçirme hâli günümüz dünyasında yerini bireylerin fiziksel olarak aynı ortamda bulunup zihinsel olarak çevrimiçi ağlarda yer aldığı bir yapıya bırakmıştır (Turkle, 2011). Prensky'nin (2001) tabiriyle teknolojinin içine doğan "dijital yerliler" olan çocuklar ile bu sürece sonradan adapte olmaya çalışan "dijital göçmenler" olan ebeveynler arasındaki bu deneyim farkı, ebeveynlik rollerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır.

Artık evin sınırları kilitli kapılar arkasında kalan bir yapı olmaktan çıkarak internet ve sosyal medyanın hayatımıza girmesiyle birlikte dış dünya kilitli kapılarımızın anahtarını

çoktan ele geçirerek denetimsiz bir şekilde çocuğun yaşam alanına girmeyi başarmış durumdadır. Bu durum, aileyi bir yanda bilgiye kolay erişim ve dijital okuryazarlık gibi fırsatlar sunan diğer yanda ise dijital bağımlılık, siber zorbalık ve kontrolsüz içerik tüketimi gibi riskler taşıyan iki uç nokta arasında bırakmıştır (Livingstone & Helsper, 2008). Dolayısıyla, dijital çağda ailenin işlevi; sadece çocuğu fiziksel olarak korumaktan öte ona bu karmaşık dijital dünyada rehberlik etmek, doğru kullanım alışkanlıkları kazandırmak ve bu denetimi zor dijital dünya içinde yaşam doyumu yüksek çocuklar yetiştirmek şeklinde genişlemiştir.

Dijital Riskler ve Dijital Fırsatlar

Çocukların kendilerine ait bilişim teknolojileri aygıtlarının günbegün arttığı günümüz dünyasında (TÜİK, 2024) bu durum çocuklar için pek çok fırsatın kapısını aralamakla birlikte bazı riskleri de doğurmaktadır.

Dijital riskler, çocuk ve ergenlerin dijital ortamlarda karşılaşabileceği, psikolojik, sosyal, bilişsel veya fiziksel iyi oluşlarını negatif olarak etkileyebilecek tüm olumsuz durumlar olarak tanımlanabilir. EU Kids Online çalışmaları kapsamında riskler içerik (content), iletişim (contact) ve davranış (conduct) olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir (Livingstone ve ark., 2009). Bu risk grupları şu şekilde açıklanmaktadır:

- İçerik riskleri: çocuklar kitleler için üretilmiş ticari içeriklere veya diğer kullanıcılar tarafından oluşturulmuş içeriklere maruz kalan pasif alıcı konumundadır.
- İletişim riskleri: Çocuklar genellikle yetişkinler ve tanımadığı kişilerle etkileşim içinde yani katılımcı konumdadır.
- Davranış riskleri: Çocuk riskli eylemin faili, başlatıcısı ve aktif katılımcısı konumundadır (Livingstone ve ark., 2011).

EU Kids Online 2009 final raporlarında yer alan bu çerçevede dijital riskler üç grup altında kategorize edilerek aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1

EU Kids Online 2009 Raporu: Dijital Risk Grupları

İçerik Riskleri	İletişim Riskleri	Davranış Riskleri
• Pornografi ve Cinsel İçerik • Şiddet ve Nefret Söylemi • Zararlı Kullanıcı Türevli İçerikler • Ticari Riskler	• Yabancılarla Tanışma • Kişisel Verilerin Kötüye Kullanımı • Siber Zorbalık (Mağduriyet) • Grooming (Çocuğun cinsel istismara hazırlanması)	• Siber Zorbalık Yapma • Cinsel Mesajlaşma (Sexting) • Diğer Riskli Davranışlar (Kumar, Yasa Dışı İndirme, Telif Hakları İhlali, Kişisel Bilgilerin izinsiz paylaşılması vb.)

EU Kids Online 2020 raporunda ise dijital riskler daha ayrıntılı bir biçimde ve tahmini zarar seviyesine göre sıralanarak sunulmuştur. Rapora göre dijital riskler;

- Çevrimiçi saldırganlık ve siber zorbalık (Online aggression and cyber bullying): Çocuk hem mağdur hem fail olabilir.
- Zararlı içerikler (Harmful content): Nefret mesajları, kanlı veya şiddet içeren görüntüler, aşırı zayıf olmayı (anoreksiya/bulimia) teşvik eden içerikler, uyuşturucu kullanım deneyimleri, kendine fiziksel zarar verme yolları, intihar yönelimleri
- Veriyi kötüye kullanım (Data misuse): Kişisel verilerin ihlali, teknik riskler, parasal sorunlar, takip edilmek
- Aşırı internet kullanımı (Excessive internet use):
 - İnternette dolaylı yemeyi ve uyumayı ihmal etmek (salience)
 - İnternet kullanmadığında rahatsız hissetmek (mood modification)
 - İnternette daha az zaman geçirmeye çalışırken başarısız olmak (relapse)
 - İlgi duymasa bile internette vakit geçirmek
 - İnternette dolaylı aile, arkadaş veya derslere daha az vakit ayırmak (conflict)

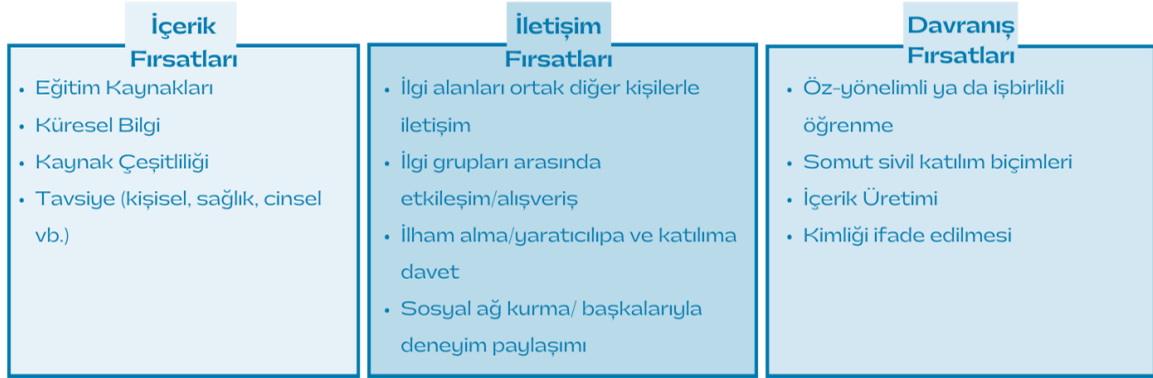
- Cinsel İçerikli Mesajlaşma (Sexting): Çocukların medyada çıplaklık veya cinsel ilişki içeren görüntülere maruz kalması
- Yeni insanlarla tanışma (Meeting new people): Yüz yüze tanışmadığı biriyle internet üzerinden iletişim kurmak veya internette tanıştığı biriyle yüz yüze görüşmek
- Genel Olumsuz Deneyimler: Çocuğu internet kullanırken üzen her türlü deneyim

Tarihsel perspektiften bakıldığında, her yeni iletişim teknolojisi riskini de beraberinde getirmiştir. Televizyonun yaygın olduğu dönemde çocukların pasifleşmesi, şiddet içeriklerine maruz kalması ve aile içi etkileşimin azalması tartışılmış, internetin yaygınlaşmasıyla beraber ise bu riskler daha etkileşimli ve denetimi güç bir yapıya dönüşmüştür (Buckingham, 2013; Postman, 2005). Günümüzde ise özellikle yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla dijital riskler yeni bir boyut kazanmıştır. Çocukların yanlış bilgiye maruz kalma, manipölasyon, mahremiyet ihlâli ve dijital gözetim riskleri özellikle algoritmik içerik önerileri, yapay zekâ destekli sohbet botları (chatbot), deepfake teknolojileri (yapay zekâ aracılığıyla gerçek kişilere ait ses ve görüntülerin çarpıtılarak kullanılarak içerik üretilen teknolojiler) ve otomatik veri toplama sistemleri ile birlikte artmıştır (OECD, 2021; UNESCO, 2023).

Dijital fırsatlar ise dijital teknolojilerin çocukların öğrenme, yaratıcılık, katılım, sosyalleşme ve kendini ifade etmek imkânlarını genişletmesi olarak ele alınabilir. EU Kids Online 2009 raporunda dijital fırsatlar, dijital risklerde olduğu gibi içerik (content), iletişim (contact) ve davranış (conduct) olmak üzere yine üç başlık altında incelenmiştir (Livingstone ve ark., 2009). Bu fırsatlar aşağıda yer alan şekilde sunulmuştur.

Şekil 2

EU Kids Online 2009 Raporu: Dijital Fırsat Grupları



EU Kids Online 2020 raporuna bakıldığında ise dijital fırsatlara farklı bir bakış açısı getirilerek fırsatları risklerin zıttı olmaktan öte onlarla bağlantılı süreçler olarak ifade edildiği görülmektedir. Rapora göre internet kullanımının artışıyla fırsatlar ve riskler de artma eğilimi göstermektedir. Raporda dijital fırsatlar şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

- Çevrim içi aktiviteler olarak fırsatlar:

Şekil 3

EU Kids Online 2020 Raporu: Dijital Fırsat Grupları – Çevrim İçi Aktiviteler



- “Fırsat Merdiveni” (Ladder of Opportunities) Sınıflandırması: Bu sınıflandırma ile çocukların temel kullanımlardan daha karmaşık kullanımlara doğru aktivitelerinin ilerlediği belirtilmektedir.

Şekil 4

EU Kids Online 2020 Raporu: Dijital Fırsat Grupları – Fırsat Merdiveni



- Kimlik ve kendini ifade etme fırsatları: Dijital ortamların çocuklara kendini ifade etme ve kimliklerini keşfetme imkânı sunduğu durumlardır. Utangaç ve kendini ifade etmekte zorlanan çocuklar için yüz yüze konuşamadıkları konuları konuşabildikleri sosyal bir ortam fırsatı sunulur.

Dijital fırsat kavramına tarihsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında televizyonun yaygınlaşması ile çocuklar daha geniş bir bilgiye ve kültürel zenginliklere erişmiş, internetin ortaya çıkışıyla bu erişim daha etkileşimli, katılımcı ve bireysel bir yapıya dönüşmüştür (Arnold & Livingstone, 2009; Buckingham, 2013; Jenkins, 2006). İnternet, çocukları yalnızca tüketici konumunda olmaktan çıkarak içerik üreticisi, aktif katılımcı ve öğrenen bireyler haline getirmiştir (Jenkins, 2006).

21. yüzyılda dijital fırsatlar yapay zekâ ve bireysel dijital araçların yaygınlaşmasıyla daha da çeşitlenmiştir. Yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları, erişilebilirlik araçları ve yaratıcı üretim araçları; çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmalarını destekleyen fırsatlar sunmaktadır (UNESCO, 2023). Ancak literatür, her ne kadar teknoloji zaman içinde değişime uğrasa da bu fırsatların somut birer kazanım haline gelebilmesi için çocukların dijital becerilerinin ve ebeveynlerin etkin rehberliğinin öneminin

altını çizmektedir (Livingstone ve ark., 2017). Bu bağlamda dijital risklerin, çocukların sosyal, duygusal, psikolojik, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini olumsuz yönde etkilememesi, çocukların doğru teknoloji kullanım alışkanlıkları kazanmaları ve riskleri fırsata çevirmeleri noktasında ebeveynlerin rehber olabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikler “dijital ebeveynlik” kavramını doğurmuştur (Yay, 2019).

Teorik Çerçeve: Sosyal Bilişsel Kuram

Bu çalışmada Sosyal Bilişsel Kuram, ortaokul öğrencilerinin dijital kullanım davranışlarını ve ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterliklerini anlamlandırma süreçlerinde temel kuramsal çerçeve olarak ele alınmıştır. Kuramın özünde yer alan birey, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim ilkesi, öğrencilerin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumlarının yalnızca bireysel özelliklerle değil; aile, okul, akran ilişkileri ve dijital çevreyi birlikte değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilişsel Kuram, bu araştırmanın temel değişkenleri arasındaki ilişkilerin kavramsal olarak açıklanması noktasında yol gösterici bir perspektif sunmaktadır.

Bireyin öğrenme süreçleri ve davranış gelişimini açıklamaya yönelik literatür incelendiğinde, Albert Bandura’nın ortaya koyduğu yaklaşımların tarihsel süreçte önemli bir dönüşümün öncüsü olduğu görülmektedir. Bandura kuramını başlangıçta davranışçı ekolün katı uyarıcı-tepki bağına eleştiri olarak Miller ve Dollard’ın taklit kavramından etkilenecek “Sosyal Öğrenme Kuramı” şeklinde formüle etmiştir (Senemoğlu, 2023). Davranışçı geleneğe ve taklit ile öğrenme anlayışına bağlı olan bu ilk yaklaşım, insanın karmaşık yapısını ve çevresel değişimler karşısında bireyin aktif rolünü açıklamakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle, Bandura kuramını süreç içerisinde geliştirerek öğrenme ve model almanın genel ilkeleriyle birlikte bireyin düşünme, yargılama ve öz düzenleme gibi içsel dinamiklerini de ekleyerek kuramını “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak revize etmiştir (Bandura, 1989). Bandura davranışçı yaklaşımı bütünüyle reddetmemekle birlikte, bu yaklaşımın öğrenmeyi açıklamakta sınırlılık gösterdiği noktaları eleştirmiş, özellikle bireyin bilişsel süreçlerinin

öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir (Senemoğlu, 2023; Tatlıoğlu, 2021). Bu nedenle, Sosyal Bilişsel Kuram bireyi çevresine pasif tepkiler veren bir canlı olmaktan çıkararak kendi gelişiminin yönünü tayin eden aktif bir varlık olarak konumlandırarak davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar arasında köprü niteliğinde bir kuram olarak literatürdeki yerini almıştır (Tatlıoğlu, 2021).

Gözlem Yoluyla Öğrenme

Sosyal Bilişsel Kuramın özünde öğrenmenin önemli oranda sosyal ortamlarda başkalarının davranışlarını gözlemleyerek gerçekleştiği savı yatmaktadır. Ancak bu durum bireyin yalnızca çevresinde olup bitenleri taklit etmesi durumu değil, bu olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bir bilgidir (Bandura, 1986). Bu nedenle, Bandura kuramında gözlem yoluyla öğrenme (observational learning) ve taklit (mimicry/imitation) kavramlarının arasındaki farkı ortaya koyarak her gözlem yoluyla öğrenmenin içinde taklit olmayabileceğini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2023). Taklit gözlemlenen davranışın birey tarafından yeniden üretilmesini ifade ederken gözlem yoluyla öğrenme modelin davranışının altında yatan anlam ve kuralların bilişsel olarak işlenmesini içeren kapsamlı bir süreçtir (Bandura, 1986).

Bandura'ya göre insanlar yalnızca doğrudan deneyimlerle değil dolaylı yaşantılarla da öğrenebilir (Schunk, 2012). Bu dolaylı yaşantılar şunlardır (Senemoğlu, 2023):

Dolaylı Pekiştirme (Vicarious Reinforcement). Modelin davranışının pekiştirildiğini gören bireyin, o davranışı daha sık ve kısa sürede taklit etmesi durumudur.

Dolaylı Ceza (Vicarious Punishment). Modelin davranışının olumsuz bir durumla sonuçlanmasının bireyi o davranışı yapmaktan alıkoymasidir.

Dolaylı Güdülenme (Vicarious Motivation). Modelin davranışının değer verilen ve istenen bir durumla sonuçlanmasının bireyi o davranışı sergilemeye teşvik etmesidir.

Dolaylı Duygu (Vicarious Emotion). Modelin kaygı, korku, sevgi gibi duygularının birey tarafından içselleştirilmesidir.

Model Özellikleri. Modelin davranışlarının sonuçları gibi modelin özellikleri de öğrenmeyi etkilemektedir. Modelin statü ve davranışlarının birey üzerindeki etkileri aşağıda verilmiştir (Tuckman, 1991, aktaran: Senemoğlu, 2023).

Şekil 5

Model Davranışının ve Statüsünün Birey Üzerindeki Etkileri



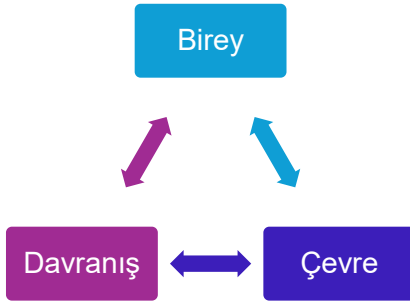
Sosyal Bilişsel Kuramın Temel İlkeleri

Kuram, insan doğasını açıklama noktasında altı temel ilkeye dayanır. Bunlar, karşılıklı belirleyicilik (triadic reciprocal determinism), sembolleştirme kapasitesi (symbolizing capability), öngörü kapasitesi (forethought capability), öz-düzenleme kapasitesi (self-regulatory capability), öz-yargılama kapasitesi (self-reflective capability) ve dolaylı öğrenme kapasitesi (vicarious learning capability) şeklindedir (Bandura, 1977b, 1986). Bu ilkelere ait kısa açıklamalara aşağıda yer verilmiştir (Bandura, 1986):

Karşılıklı Belirleyicilik. İnsan davranışı, Bandura'nın üçlü karşılıklı belirleyicilik olarak ifade ettiği bu modele göre; davranış, biliş ve diğer bireysel faktörler ile çevrenin etkileşimi sonucunda şekillenir ve birbirlerini çift yönlü olarak etkilerler. Diğer bir deyişle birey salt bir çevre ürünü değil, aynı zamanda seçim ve eylemleriyle içinde bulundukları çevrenin üreticisi konumundadırlar.

Şekil 6

Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi



Sembolleştirme Kapasitesi. Bireyin, çevreyi anlamlandırmak ve yönetmek için sembolleri (dil, imge ve zihinsel temsiller vb.) kullanması ve bu sayede geçmiş yaşantılarını hatırlayıp yeni yaşantılarına aktarmasıdır. Bandura'ya göre insanlar yaşantılarını doğrudan zihinlerine kopyalamak yerine bunları bilişsel gerçeklik modellerine ve sembollere dönüştürerek işlerler. Bu sembolleri, deneyimlerine anlam ve süreklilik kazandırmak, gelecekteki yargı ve eylemlerine rehberlik edecek kurallar oluşturmak için kullanırlar.

Öngörü Kapasitesi. İnsan davranışları anlık çevresel uyarılara verilen basit tepkilerin ötesinde içinde bir amaç barındırır ve geleceğe yönelik öngörülerle yapılandırılır. İnsanlar gelecekteki eylemlerinin olası sonuçlarını önceden kestirebilir ve bu doğrultuda arzu ettikleri sonuçları elde edebilmek amacıyla eylemlerini zihinsel olarak planlarlar. Bir diğer deyişle, birey bilişsel olarak gelecekteki olayları şimdiki zamana taşıyarak bu durumu mevcut davranışı motive eden ve düzenleyen bir unsur haline getirir.

Öz-Düzenleme Kapasitesi. Bireyin kendi davranışlarını dışsal kontrol mekanizmaları olmaksızın düzenleyebilmesidir. İçsel standartlarını belirleyerek bireyler kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edip yönlendirebilirler.

Öz-Yansıtma Kapasitesi. Sosyal Bilişsel Kuramın en kritik ilkelerinden biri olan öz-yansıtma bireyin kendi hakkında düşünebilme, değerlendirme ve sorgulama yeteneğidir. Bireyin kendi yetenekleri ve potansiyellerine dair sahip olduklarını inanç yani öz-yeterlik bu öz yansıtma kapasitesinin en merkezi ve etkili ürünüdür.

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi. Bireylerin yalnızca kendi deneyimlerinin sonuçlarıyla (deneme-yanılmayla) değil başkalarının deneyimlerini de gözlemleyerek öğrenmelerini ifade etmektedir.

Gözlem Yoluyla Öğrenmede Bilişsel Süreçler

Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme, dikkat (attentional process), hatırd tutma (retention process), davranışı üretme/motor yeniden üretim (motor reproduction process) ve güdülenme/motivasyon (motivational process) süreçleri olmak üzere dört temel süreçten oluşmaktadır. Bu süreçler bireyin model öğrenmesini ve gözlemlenen davranışı uygun şartlarda sergilemesini sağlamaktadır (Bandura, 1986). Öğrenmenin eyleme dönüşmesini sağlayan bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır (Bandura, 1977b, 1986):

Dikkat Süreci. Öğrenmenin başlaması için bireylerin modelin davranışlarına ve bu davranışın belirgin olan özelliklerine odaklanması gerekir. Bireyin birlikte zaman geçirdiği kişiler, öğrenilecek davranışı sergileyen modelin statüsü, yetkinliği, gücü ve gözlemciye ne kadar çekici geldiği dikkat sürecini yönlendiren ve etkileyen değişkenlerdendir. Ayrıca modellenen davranışın karmaşıklığı ile belirginliği ve gözlemcinin geçmiş deneyimlerine dayalı bilişsel kapasitesi ve algısal beklentileri hangi bilgilerin seçilip alınacağını belirleyen etmenlerdir.

Hatırd Tutma (Bellek) Süreci. Bireylerin gözlemlenen olayları model yanlarında olmadığı zamanlarda da kullanabilmeleri için öğrenilen bilgileri zihinsel olarak kalıcı belleğe aktarmaları yani kodlamaları gerekmektedir. Gözlemlenen bu davranışlar görsel imgelere veya sözel sembollere dönüştürerek kodlanır ve saklanır.

Davranışı Üretme/Motor Yeniden Üretim Süreci. Zihinde sembolik ve imgesel olarak tutulan bilgi ve şemaların, uygun fizik ve motor eylemler haline getirilerek pratiğe aktarılması sürecidir. Bu aşamada, birey kendi sergilediği davranış ile zihnindeki kavramsal modeli karşılaştırarak (conception-matching) eksiklerini giderip davranışını düzenler. Davranışın başarılı biçimde gerçekleştirilebilmesi için bireyin fiziksel kapasitesinin davranış için yeterli düzeyde olması gerekir.

Güdülenme/Motivasyon Süreci. Bu kurama göre “öğrenme” ile davranışı “performansa dökme” arasında çok net bir ayrım söz konusudur. Bireylerin gözlem yoluyla öğrendikleri şeyleri davranışa dökmek için ihtiyaç duydukları bazı motivasyon kaynakları vardır. Bunlar üç grupta toplanmıştır:

- Doğrudan teşvikler: Eylemin neden olduğu doğrudan ödüllendirici sonuçlar
- Dolaylı teşvikler: Bireyin, modelin elde ettiği başarı ve cezaları görmesiyle oluşan teşvikler
- Öz-üretimli teşvikler: Bireyin kendi içsel standartlarına göre ürettiği öz-değerlendirme tepkileri ve kişisel memnuniyet duygusu

Özetle; insanlar, kendileri ve model için değerli sonuçlara doğuran ve ödüllendirilmeye neden olan eylemleri benimsemeye daha istekli iken olumsuz sonuçlara neden olan, cezalandırılan veya kendi kişisel standartlarıyla uyuşmayan davranışları sergilemekten kaçınırlar.

Sosyal Bilişsel Kuramın temel ilkeleri, bu araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri açıklamada yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Kuramda yer alan karşılıklı belirleyicilik ilkesi, öğrencilerin dijital kullanım davranışlarının bireysel özelliklerin yanında aile içi etkileşimler, ebeveyn desteği, akran ilişkileri, okul ortamı ve dijital çevreyle birlikte şekillenebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmada ele alınan dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu değişkenleri; öğrencilerin bireysel özellikleri, davranışları ve içinde bulundukları sosyal çevre ile karşılıklı etkileşim temelinde değerlendirilebilir. Dijital ebeveynlik öz-yeterliği ise ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımını yönlendirme, güvenli kullanım konusunda rehberlik etme, sınır koyma ve model olma konularındaki yeterlik algılarını açıklama noktasında kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu sebeple Sosyal Bilişsel Kuram, bu araştırmanın değişkenlerini birey, davranış, çevre etkileşimi içerisinde değerlendirmek için uygun bir kuramsal yapı olarak değerlendirilmiştir.

Dijital Ebeveynlik

Dijital ebeveynlik kavramının çıkış noktası 1970’lerde televizyonun çocuklar üzerindeki negatif etkilerini en aza indirmeyi konu alan “kısıtlayıcı arabuluculuk” (restrictive mediation) kuramına dayanmaktadır (Clark, 2011). 1980’li ve 90’lı yıllarda bu kavram yerini “aktif ebeveyn arabuluculuğu” (active parental mediation) ve “birlikte izleme” (co-viewing) kavramlarına bırakmıştır (Nathanson, 1999; Valkenburg ve ark., 1999). Bu dönüşüm, yasaklar üzerine kurulu kısıtlayıcı tutumdan; süreç içinde çocuklarla içerikler hakkında iletişim kuran daha koruyucu ve eğitici bir yönetime geçişi ifade etmektedir (Austin, 1993). Bu bağlamda, Messaris (1986), aktif arabuluculuğu kavramsallaştırarak ebeveynlerin çocuklarına üç farklı boyutta rehberlik edebileceğini ifade etmiştir: TV dünyasının gerçeği yansıtip yansıtmadığını gösteren sınıflandırma (categorization); ekranda gösterilen davranışların doğruluğunu onaylayan veya reddeden doğrulama (validation) ve ek bilgiler sağlayarak TV bilgisinin gerçek dünyada nasıl kullanılabileceğini gösteren tamamlama (supplementation). Austin (1993), Messaris’in sunduğu bu teorik çerçeveyi deneysel bir çalışma haline getirerek, ebeveynlerin yalnızca “birlikte izlemesinin” yeterli gelmediğini, bu üç boyutta yapılan aktif tartışmanın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca, Austin yaptığı bu çalışmayla bu süreçleri takip eden ebeveynlerin çocuklarında medya içeriklerine yönelik şüphecilik (skepticism) düzeyinin arttığı ve toplumsal konulara olan ilgilerinin de pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, bahsi geçen dönemde ebeveynlik çocuğa ne izleyeceğini söylemekten ve kısıtlamaktan öte, izlediğini nasıl anlamlandıracağını öğretme amacını edinmiştir.

Geçmişte sadece TV izleme sürelerini kısıtlamakla sınırlı olan ve sonrasında TV’deki içerikleri yorumlamaya doğru evrilen ebeveynlik anlayışı, internetin ve mobil teknolojilerin yaygınlaşmasıyla ve çocuğun pasif teknoloji kullanım alışkanlıklarında aktif bir ortama geçişiyle birlikte "dijital rehberlik” (digital parenting) anlayışını literatüre kazandırmıştır (Austin, 1993; Livingstone & Helsper, 2008; Messaris, 1986; Rode, 2009). Bu değişimi

karşılayan “dijital ebeveynlik” ifadesi, ilk kez Jennifer A. Rode (2009) tarafından kullanılarak kavramsal bir çerçeveye oturtulmuştur. Bu doğrultuda; dijital ebeveynlerin sahip olmaları beklenen özellikler;

- Çağın gereklerinin farkında olan,
- Temel seviyede dijital araç gereçlerin kullanımına hâkim olan,
- Dijital dünyanın olanak ve risklerinin farkında olan,
- Çocuğunu bu risklere karşı koruyabilen,
- İnternet bağımlılığının farkında olan, çocuğuna doğru kullanım noktasında rol model olan,
- Çocuklarının bilgisayarda ya da internette ne yaptığının farkında olan,
- Dijital ortamlarda da gerçek hayatta olduğu gibi kişi haklarına saygı duyulması gerektiğini çocuklarına aşılayan ve
- Teknolojik konularda kendini geliştirmeye açık olan bireyler olmaları yönünde olup çok boyutlu bir değer kazanma yönünde ilerlemiştir (Yurdakul ve ark., 2013).

Ebeveynlerin dijital dünyada çocuklarına rehberlik ederken sergileyecekleri bu performans, sahip oldukları teknik bilgidен ziyade, bu bilgiyi kullanabilme kapasitelerine, yani algıladıkları yetkinlik düzeylerine bağlıdır. Literatürde, bireyin belirli bir görevi başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine dair var olan kapasitesine yönelik olan bu algı “öz-yeterlik” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997b). Bu yönüyle dijital ebeveyn öz yeterliği, Bandura’nın dijital ebeveynlik bağlamındaki iz düşümü olarak nitelendirilebilir. Bandura’nın Sosyal Bilişsel Kuramına göre, öz-yeterlik inancı, bireyin var olan durumda harekete geçip geçmeyeceğiyle, bu durum için ne kadar çaba göstereceğiyle, engellere ve istenmedik deneyimlere rağmen konu üzerine ne kadar çalışmaya devam edeceğiyle ilişkilidir (Bandura, 1997a). Bandura’ya göre (1977a) bir zorlukla karşı karşıya kaldığında zorlukla başa çıkma konusunda kendinden şüphe duyan bireyler mücadele çabasını azaltma veya

tümden vazgeçme eğilimi gösterirken öz yeterliği yüksek bireylerin daha çok çaba sarf ettiği görülmektedir.

Bu kavram ebeveynlik literatüründe “Ebeveynlik Öz-Yeterliği” (Parental Self-Efficacy) şeklinde ifade edilmekte ve ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını ve gelişimlerini pozitif anlamda etkileyebileceklerine dair yeterlik algılarına karşılık gelmektedir (Coleman & Karraker, 1998; Teti & Gelfand, 1991). Başka bir deyişle ebeveynlik öz-yeterlik algısı, bireyin ebeveyn rolündeki başarı ve becerisine dair inancıdır (Teti & Gelfand, 1991). Ebeveyn öz-yeterliği, Bandura’nın Sosyal Öğrenme kuramındaki “karşılıklı belirleyicilik” ilkesine paralel olarak çocuğun mizacı, ebeveynin psikolojik iyi oluşu, sosyal destek ve geri bildirim gibi kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle gelişen dinamik ve çok boyutlu bir psikolojik mekanizmadır (Sarısoy Aksüt, 2022).

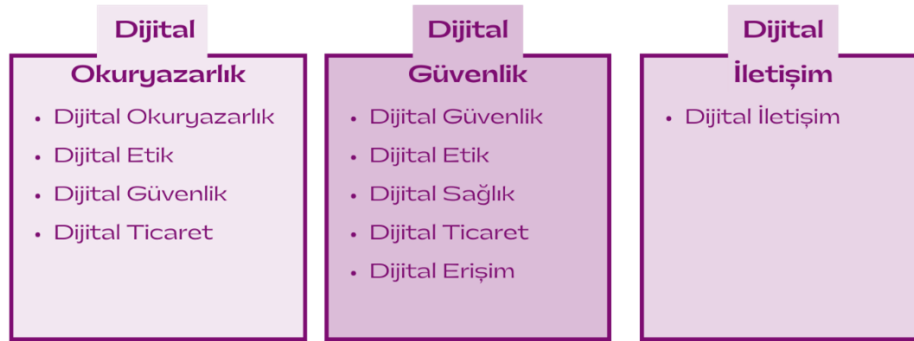
Dijital Ebeveyn Öz-Yeterliği

Ebeveyn öz yeterliği mekanizmasını günümüzde en çok zorlayan çevresel faktörlerden biri ise şüphesiz dijitalleşmedir. Bu görevin zorluğu, kitle iletişim araçları ile de gözler önüne serilmektedir. Örneğin, uluslararası yayım platformlarında yayınlanan “Sosyal İkilem” (The Social Dilemma) ve “Ergenlik” (Adolescence) gibi yapımlar dijital kullanım alışkanlıklarının ergenler üzerindeki sarsıcı etkilerini ve aile faktörünü küresel bir tartışma konusunu haline getirmiştir (Orlowski, 2020; Thorne & Graham, 2025). Ulusal düzeyde bakıldığında, MEB tarafından hazırlanan velivizyon platformunda “Ailem” dizisi, kamu spotları, aile bültenleri ve podcast içeriklerinde dikkatin dijital alışkanlıklara ve aile etkisi üzerine çekilmesi ebeveynliğin artık dijital dünyayı da kapsayan yeni bir yapıya kavuştuğunun en belirgin göstergelerindendir (MEB, 2025b). Medyada sık işlenen bu konular ebeveynleri “Ben çocuğumu bu karmaşık dijital dünyada koruyabilir ve bu süreci yönetebilir miyim?” sorusuna yöneltmektedir. Bu durum “dijital ebeveyn öz-yeterlik” kavramını işaret etmektedir. Dijitalin aile dinamikleriyle bütünleşik hale gelmesi ile ortaya çıkan bu kavram, ebeveynin rol model olma, riskleri yönetme, dijital araçları çocuğun faydasına olacak şekilde organize etme konusundaki kapasitesine olan inancını temsil

etmektedir (Livingstone ve ark., 2017; Yaman, 2018; Yaman ve ark., 2019). Bu bağlamda dijital ebeveyn öz yeterliği tek boyutlu bir yapı olmaktan öte birden fazla boyutun entegre biçimde hareket ettiği bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaman ve ark. (2019) tarafından geliştirilen modele göre ebeveynlerin yetkinlik inancı; “dijital okuryazarlık”, “dijital güvenlik” ve “dijital iletişim” olmak üzere birbirini tamamlayan üç faktörden oluşmaktadır. Söz konusu modelin alt bileşenleri Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7

Dijital Ebeveyn Öz-Yeterlik Bileşenleri



Şekil 7’de görüldüğü üzere dijital ebeveyn öz-yeterlik bileşenleri dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital sağlık, dijital erişim ve dijital iletişim olmak üzere yedi boyutu kapsayan bir yapıdır.

Dijital Okuryazarlık. Dijital okuryazarlık kavramı ilk olarak Paul Gilster tarafından 1997 yılında ortaya atılmıştır. İlerleyen araştırmalar ile de farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Eshet-Alkalai (2004) dijital okuryazarlığın bir cihazı çalıştırmak veya bir yazılımı kullanmaktan çok daha fazlası olduğu söyleyerek bu kavramın çok çeşitli karmaşık bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerileri içerdiğini ifade etmiştir. Gerek iş ortamlarında gerek okul ortamlarında kullanıcıların, dijital araç gereçleri nasıl kullandıklarını anlamak için Gilster tarafından ortaya atılan bu kavram için beş tür okuryazarlık içeren bir çerçeve önerisinde bulunmuştur. Bu çerçevede yer alan okuryazarlık türleri şu şekilde özetlenebilir:

- a) Fotografik (photo visual) okuryazarlık: dijital ortamda yer alan şekil, grafik, video gibi görselleri anlama ve yorumlama becerisi
- b) Çoğaltım (reproduction) okuryazarlığı: dijital ortamda varolan bilgiyi kullanarak yeni bilgi üretme becerisi
- c) Bilgi (information) okuryazarlığı: dijital ortamdaki bilgilere erişebilme ve bu bilgilerin doğruluğunu, güvenilirliğini değerlendirip kullanabilme becerisi
- d) Dallanma (branching) okuryazarlığı: Dijital ortamda varolan karmaşık bilgi yapıları arasında gezinerek bilgiler arasında geçiş yapabilme ve bu bilgileri birbirine entegre edebilme becerisi
- e) Sosyo-duygusal (socio-emotional) okuryazarlık: dijital ortamdaki tehdit ve tuzaklardan kaçınabilme; doğru ve etkili iletişim kurabilme becerisi

Park (2013) ise, yapmış olduğu çalışmada dijital okuryazarlığı 3 ana boyut altında değerlendirmiştir:

- a) İnternetin teknik yönlerine aşinalık: Bu boyut, HTML, önbellek ve e-posta ayarları gibi İnternet ile ilgili temel teknik terimler ve işlevler hakkında bilgi içerir. Bu alanda aşinalık düzeyi yüksek olan kullanıcıların bilgi kontrolünü kullanma olasılıkları daha yüksektir.
- b) Ortak kurumsal uygulamaların farkındalığı: Bu boyut, kurumların kişisel verileri çevrim içi olarak nasıl topladığını ve kullandığını anlamaya odaklanmaktadır. Veri gözetim uygulamalarının farkında olan kullanıcılar, gizlilikleri hakkında bilinçli kararlar almak için daha donanımlıdır.
- c) Mevcut gizlilik politikasının anlaşılması: Bu boyut, çevrim içi veri korumasını düzenleyen gizlilik politikaları ve düzenlemeleri hakkında bilgi içerir. Gizlilik politikalarını anlayan kullanıcıların, kişisel bilgilerini çevrim içi olarak koruyan davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksektir.

UNESCO'ya (2018) göre, bilgisayar okuryazarlığı, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı olarak adlandırılan yetkinlikleri içeren bilgiye güvenli ve uygun bir şekilde erişme, yönetme, anlama, entegre etme, iletişim kurma, değerlendirme ve oluşturma becerilerini ifade eder.

Ng'ye (2012) göre dijital okuryazarlığı teknik, bilişsel ve sosyo-duygusal olmak üzere birbiriyle kesişen üç boyut üzerine modellemiştir:

- Teknik Boyut:** BİT araç gereçlerini (donanım ve yazılımlarını) kullanabilecek teknik ve operasyonel becerilere sahip olmayı ifade eder.
- Bilişsel Boyut:** Dijital araç gereçleri kullanarak metin, ses, resim, video gibi içerikleri arama, değerlendirme ve oluşturma becerilerini ve bu becerileri kullanırken eleştirel düşünebilmeyi ifade eder.
- Sosyal-Duygusal Boyut:** Dijital ortamda gizlilik ve güvenliği koruma, etik ilkelere riayet etmek, çevrim içi tehditlerin ve tehlikelerin farkında olmak ve buna uygun davranışı ortaya koymak, etkili iletişim kurmak, tüm bunları yaparken eleştirel düşünerek ve sosyal-duygusal yetkinliklere sahip olarak hareket etmeyi ifade eder.

Şekil 8

Dijital Okuryazarlık Modeli (Ng, 2012)



Bu çok boyutlu yaklaşımlardan yola çıkarak dijital okuryazarlığın teknik bilginin ötesinde, bilişsel, sosyo-duygusal bileşenleri de içeren bütüncül bir yeterlik alanı olduğu söylenebilir. Literatürde yer alan bu tanımlara bakıldığında ebeveyn dijital okuryazarlığı; ebeveynin yalnızca dijital araçları kullanabilmesi değil, bu araçların teknik özelliklerini çocuğun gelişimine katkı sağlayacak şekilde organize edebilmesi anlamına gelmektedir. Yaman ve ark. (2019) modelindeki dijital okuryazarlık boyutu da ebeveynin bu teknik yeterliklere (güvenlik ayarları, filtreleme, doğru bilgiye erişim stratejileri vb.) ne derece hâkim olduğuna dair inancı ifade etmektedir.

Dijital Etik. Dijital etik, dijital ortamlarda bireylerin hak, sorumluluk ve değerler çerçevesinde davranış sergilemesidir (Floridi ve ark., 2019). Ribble (2015) dijital vatandaşlık çerçevesinde, çocukların dijital ortamlara etik ve sorumlu davranışlar sergileyebilmeleri için eğitim ve rehberliğin gerekliliğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlere ve eğitimcilere, dijital ortamda etik değerlerini öğretme konusunda önemli bir rol düştüğü söylenebilir.

Dijital Güvenlik. Dijital okuryazarlık bağlamında dijital güvenlik antivirüs programlarını kullanabilme, güçlü şifreler oluşturma ve verileri yedekleme gibi teknik tedbirler alabilme becerisini temsil etmektedir (Ng, 2012; Vuorikari ve ark., 2022). Ebeveynlerin bu yetkinliklere sahip olması, çocuğun dijital ortamda risklere karşı dirençli hâle gelmesini ve güvenli bir dijital ekosistemde büyümesini sağlar (Livingstone ve ark., 2017).

Dijital Ticaret. Elektronik ortamda mal ve hizmet alışverişi yaparken yasal, güvenli ve bilinçli ticari işlemler yapabilme yetkinliğini ifade etmektedir (OECD, 2020; Ribble, 2015). Çocukların oyun içi satın almalar (in-game purchases) ve çevrim içi abonelikler yoluyla erken yaşta tanıştığı bir süreçtir (Ribble, 2015). Bu süreç yalnızca teknik bir para transferinden ibaret olmayıp dijital ticaret, çevrim içi alışveriş ve ekonomik faaliyetlerde bilinçli tüketici davranışları kazanmayı gerektirmektedir (OECD, 2020). Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklarına finansal okuryazarlık becerileri kazandırma, güvenilir alışveriş

sitelerini ayırt etme ve kontrolsüz harcamaları önleyici teknik tedbirler alma konusundaki yetkinlikleri, dijital ebeveynlik öz yeterliğinin önemli bir yapı taşı olarak değerlendirilmektedir.

Dijital Güvenlik. Dijital güvenlik kavramı, teknolojinin gelişimine paralel olarak başlangıçta yalnızca cihazları ve alt yapıyı korumayı hedef alan “bilgisayar güvenliği (computer security)” gibi teknik bir terimken günümüzde insanı merkeze alan ve bireyin davranışsal yetkinliklerini temsil eden bir kavrama dönüşmüştür (Furnell & Clarke, 2012; von Solms & van Niekerk, 2013). Literatür incelendiğinde; Paul Gilster (1997) “Dijital Okuryazarlık kavramını ortaya atarken teknik korumadan ziyade bilgiyi eleştirel değerlendirme noktasına odaklanmış fakat doğrudan bir dijital güvenlik boyutu tanımlamamıştır. Dijital güvenliğin, dijital okuryazarlığın bir parçası olarak literatüre girmesi, teknolojinin risk barındıran doğasının (siber zorbalık, veri hırsızlığı vb.) belirginleşmesiyle gerçekleşmiştir (Eshet-Alkalai, 2004; Livingstone, 2008b). Dijital güvenliği pedagojik ve dijital vatandaşlık ekseninde kavramsallaştıran en önemli çalışmalardan biri Mike Ribble’a (2015) aittir. Ribble, ortaya koyduğu dijital vatandaşlık modelinde dijital güvenliği, bireylerin elektronik ortamda kendilerini korumak adına aldıkları önlemler şeklinde tanımlamış ve bu kavramı dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan biri olarak kabul etmiştir. Avrupa Birliği’nin Dijital Yeterlik Çerçevesi olan DigComp ise güvenliği, cihaz koruma, kişisel verileri koruma, sağlığı koruma ve çevreyi koruma şeklinde dört alt alana ayırtmış ve kavramı teknik becerinin ötesinde “bütüncül bir iyi oluş” halinde sunmuştur (Vuorikari ve ark., 2022).

Dijital ebeveynlik ekseninde bu kavram Yaman’ın (2018) çalışmalarıyla yeni ve kapsayıcı bir çerçeveye oturmuştur. Yaman (2018) ve Yaman ve ark.’nın (2019) geliştirdiği modelde dijital güvenlik, Ribble’ın modelindeki gibi sadece teknik koruma olarak kalmamış diğer boyutları da kapsayan çatı bir boyut olarak ele alınmıştır. Yaman (2018) Ribble’ın modelinde yer alan teknik güvenliğin yanı sıra dijital haklar, dijital hukuk, dijital etik ve dijital sağlık gibi alanları kapsayan çok boyutlu bir “koruyucu rehberlik” inancını ortaya koymuştur.

Bu bağlamda araştırmada ele alından dijital güvenlik yeterliği ebeveynlerin beş temel alandaki baş etme kapasitelerini içermektedir: Dijital güvenlik, dijital etik, dijital erişim,

dijital sağlık ve dijital ticaret. Bu bileşenler, ebeveynlerin teknik koruyucu olmanın ötesinde, çok yönlü bir rehber olduğuna dair inancı göstermektedir (Yaman, 2018; Yaman ve ark., 2019).

Dijital Güvenlik. Ribble (2015) ve DigComp Standartlarına dayanan bu boyut ebeveynlerin güvenlik yazılımlarını kullanma, güçlü şifreler oluşturma, verileri yedekleme ve cihaz güvenliğini sağlama konusuna dair inancıdır (Vuorikari ve ark., 2022; Yaman, 2018; Yaman ve ark., 2019). Dijital ebeveynlerde olması beklenen bu yetkinlik, çocuğun dijital ortamdaki dış tehditlere (virüs, hacklenme vb.) karşı dirençli hâle getirilmesini ifade eder (Vuorikari ve ark., 2022).

Dijital Etik. Güvenlik sadece cihazı korumak değil, çocuğun toplumsal duruşunu ve değerlerini korumayı da içerir (Ribble, 2015; Yaman, 2018). Hinduja ve Patchin (2010) tarafından dijital çağın en yıkıcı problemi olarak ifade edilen siber zorbalık, bu boyutun merkezindedir. Yaman (2018) ebeveynin etik yeterliğini, çocuğunun siber zorbalığa maruz kalmasını önlemesine dair inancının yanı sıra çocuğunun başkalarına zarar vermesini de engellemeyi sağlayacak ahlâki ve hukuki bilinci kazandırma yetkinliği olarak tanımlar.

Dijital Erişim. (Ribble, 2015), dijital erişimi toplumsal adalet açısından ele alarak bu kavramı her bireyin teknolojiye eşit ve tam katılımı yani fırsat eşitliği olarak tanımlamıştır. Yaman (2018) ise bu kavramdan ayrılarak ebeveynlik perspektifinde değerlendirerek dijital erişimi çocuğun dijital dünyaya katılımının sınırlarını çizmek, süre ve içerik denetimi yapmak olarak yeniden yapılandırmıştır. EU Kids Online araştırmalarında en büyük risklerden biri olarak değerlendirilen çocuğun kişisel bilgilerini (konum, okul, telefon vb.) paylaşmasını önlemek ve “dijital ayak izini” yönetmek bu kapsamdadır (Livingstone ve ark., 2011). Ebeveynin filtreleme programlarını kullanarak çocuğun yaşına uygun olmayan içeriklere erişimini kısıtlama yahut kontrollü erişim konusundaki yeterlik inancı da bu başlık altında değerlendirilir (Yaman ve ark., 2019).

Dijital Sağlık. Teknolojinin aşırı ve kontrolsüz kullanımı, kas-iskelet sistemi bozuklukları ve uyku düzensizlikleri gibi fiziksel sorunların yanında dürtü kontrol bozukluğu

olarak tanımlanan bağımlılık riskini de doğurmaktadır (Vuorikari ve ark., 2022; Young, 1998). Bu noktada (Yaman, 2018) dijital sağlık yeterliğini ebeveynin fiziksel ve psikolojik tehditlerden koruyacak düzenlemeler yapma, ekran süresini yönetme ve sağlıklı teknoloji kullanım alışkanlıkları kazandırma konusundaki inancı olarak ifade etmiştir.

Dijital Ticaret. Dijital platformlarda mal ve hizmet alışverişi gibi ticari faaliyetlerin yürütülmesi güvenlik kavramına ekonomik bir boyutu beraberinde getirmiştir (Ribble, 2015). Ancak basit bir satın almanın ötesinde bireylerin yasal riskleri ayırt edebilen, güvenli ve bilinçli alışveriş davranışları sergileyen yetkin kullanıcılara dönüşmeyi gerektirmektedir (OECD, 2020). Bu bağlamda, ebeveynin çocuğunu oyun içi satın alma tuzaklarından, güvenli olmayan alışveriş sitelerinden ve kontrolsüz harcama yapmaktan koruma yetkinliği, güvenlik yeterliğini ifade etmektedir (Yaman ve ark., 2019).

Sonuç olarak, Yaman'ın (2018) beş boyut ile açıkladığı dijital güvenlik bir yasaklama mekanizmasının ötesinde teknik, etik, fiziksel, psikolojik ve ekonomik yönleri sahip çok boyutlu bir öz-yeterlik algısını ifade etmektedir.

Dijital İletişim. İletişim, aile sisteminin işleyişini sağlayan, aradaki bağı güçlendiren ve kültürel aktarıma olanak sağlayan temel dinamiktir (Kağıtçıbaşı, 2010; Olson, 2000). Dijitalleşmeyle birlikte aile içi iletişimin doğası ve ortamı da dönüşmeye başlamıştır (Turkle, 2011). Turkle'in (2011) "Birlikte ama Yalnız (Alone Together)" metaforuyla tanımladığı bu düzende, aile üyelerinin fiziksel olarak aynı odada bulunsalar dahi zihinsel olarak farklı çevrim içi ağlarda varlık gösterdiklerine dikkat çekmiştir. Bu durum, ebeveyn çocuk iletişiminde kopukluğa sebep olsa da literatürdeki çalışmalar doğru bir iletişim biçimi benimsemenin en güçlü koruyucu faktör olduğunu göstermektedir (Austin, 1993; Livingstone & Helsper, 2008).

Dijital ebeveynlik bağlamında iletişim, ebeveyn arabuluculuğu kuramında yer alan ve ebeveynin medya içerikleri hakkında çocukla konuşmasını, eleştirel sorular sormasını ve birlikte izlenenler hakkında yorum yapmasını içeren aktif arabuluculuk kavramına dayanmaktadır (Valkenburg ve ark., 1999). Austin (1993) kısıtlayıcı ve yasakçı yöntemlerin

aksine, iletişim odaklı bu yaklaşımın çocuklarda eleştirel düşünme ve öz düzenleme (self-regulation) becerilerini geliştirdiğini kanıtlamıştır. Bu bağlamda, dijital iletişimin teknolojik araçlarda mesajlaşmanın ya da konuşmanın ötesinde teknoloji hakkında nitelikli bir diyalog kurmayı kapsayan bir kavram olduğu söylenebilir.

Alanın önemli bilim insanlarından Prensky (2001), dijital yerliler ve dijital göçmenler ayrımında ebeveynlerin çocukların dilini anlama gerekliliğinin de altını çizer. Boyd (2014) ise benzer bir noktaya dikkat çekerek gençlerin dijital dünyada gizlilikten ziyade anlaşılacak istediğini ifade eder. Boyd, ebeveynlerin, sosyal medyayı yalnızca bir risk alanı olarak görerek sorgulayıcı bir tutumla yaklaşımlarının iletişim kanallarını tıkadığını fakat çocuğun dijital deneyimlerine saygı ve merakla yaklaştıklarında ebeveynlerin güvenli bir sığınak haline geldiğini ifade etmektedir. Rosen ve ark. (2008) doğru bir dijital ebeveynlik anlayışının ebeveynlerin çocuklarıyla çevrim içi ortamdaki deneyimlerini paylaşımlarından ve yargılayıcı olmayan bir dinleme süreci yürütmelerinden geçtiğini savunmaktadır.

Yaman ve ark. (2019) dijital ebeveynlik bağlamında bu alanı dijital ortamları kullanarak iletişim kurmak ve çocuğun dijital ortamdaki paylaşımlarına değer vermek şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarını dijital dünyada koruyabilmeleri ve destekleyebilmeleri için öncelikle kendilerinin dijital yetkinliklere sahip olmaları gerekir (Ala-Mutka, 2011). Bu bağlamda, iyi bir dijital ebeveynin sadece yasaklayan bir otorite olmanın ötesinde dijital ortamı çocuğuyla arasında bir iletişim köprüsü olarak gören ve bu ortamları etkili biçimde kullanan bir rehber olması gerektiği söylenebilir. Ancak ebeveynin sahip olması beklenen tüm bu dijital yetkinlikler birbiriyle ilintili etkileşimli süreçlere işaret eder. Bandura'nın (1986) Sosyal Bilişsel Kuramı bağlamında düşünüldüğünde; çocuğun gelişimsel özellikleri ve dünyayı algılama şekliyle dijital ebeveynlik sürecindeki başarı doğrudan ilişkili karşılıklı bir etkileşim sürecidir. Dolayısıyla bu süreciyle bütüncül bir biçimde analiz edebilmek için terazinin diğer kefesinde bulunan erken ergenlik dönemindeki çocukların gelişimsel özellik

ve ihtiyaçlarını, dijital alışkanlıklarını ve karşı karşıya oldukları riskleri de incelemek önem taşımaktadır.

Erken Ergenlik Dönemi ve Gelişimsel Özellikleri

İnsan hayatının en hızlı ve kapsamlı değişim ve gelişim süreçlerinden biri olan ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçisin yaşandığı, biyolojik, psikolojik ve sosyal bir dönüşüm evresidir (Akdoğan & imşir, 2021). Literatürde bireysel gelişim farklılıkları görülse dahi genel olarak 10-14 yaş arasını kapsayan erken ergenlik döneminde bireyler yaşanan hızlı fiziksel değişimlere psikososyal açıdan uyum sağlamakta güçlük çekmekte ve bu değişimlerle baş etmeye çalışmaktadırlar (Akdoğan & imşir, 2021; Derman, 2008; Kılıcı, 1992). Bu dönem, ergenlik psikolojisi çalışmalarının öncülerinden G. Stanley Hall (1904) tarafından “fırtına ve stres dönemi” olarak tanımlanmış; duygusal dalgalanmaların, ebeveynle çatışmaların ve risk alma davranışlarının zirve yaptığı bir süreç olduğu savunulmuştur (Arnett, 1999).

Ancak sonraki yıllarda yapılan bazı araştırmalar bu karamsar tabloyu değiştiren önemli bulgular ortaya koymuştur. Offer ve ark. (1988), Türkiye’nin de içinde bulunduğu 10 ülkede yürütölen kapsamlı bir araştırmada, ergenlerin %73’ünün sağlıklı bir beden imgesine, yüksek yaşam doyumuna ve stresle baş etme becerisine sahip olduğunu saptamıştır. Lerner ve Steinberg (2009) ise ergenliği yalnızca bir kriz dönemi olarak değil “yeniden yapılanma (restructuring)” süreci olarak tanımlamaktadır. Ancak, ergenliğin psikolojik açıdan sağlıklı bir yeniden yapılanma süreci olması, biyolojik risklerin olmadığı anlamına gelmemektedir. Steinberg’e (2008) göre ergenlerin psikolojik sağlıkları yerinde olsa dahi, beyin gelişimindeki zamanlama uyumsuzluğu onları risklere açık hâle getirmektedir. “İkili Sistem Modeli (Dual Systems Model)” olarak adlandırdığı bu model, beyindeki ödöl merkezi olan “limbik sistem” (gaz pedalı) hızla olgunlaşırken dürtöleri kontrol eden “prefrontal korteks”in (fren mekanizması) henüz gelişmediğini bu bölgenin tam

anlamıyla gelişiminin tamamlanmasını 20'li yaşların ortasını bulduğunu ortaya koymaktadır (Steinberg, 2010).

Casey ve ark.'na (2008) göre ergenlerin beyindeki ödül ve kontrol sistemi arasındaki gelişimsel dengesizlik, onları anlık ödüllere (immediate rewards) karşı daha duyarlı hale getirmektedir. Bu nörobiyolojik alt yapı; günümüzde anlık geri bildirim sunan dijital oyunlar, sosyal medya beğenileri, haz ve hız odaklı her tür içerikle birleştiğinde ergenler için risk faktörleri oluşmaktadır. Dolayısıyla, beyin ödül merkezindeki bu duyarlılığın, ergenleri aşırı kullanıma ve hatta bağımlılığa sürükleyebilecek bir faktör olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Bu riskli dönemde ebeveynlere de kuşkusuz belli başlı sorumluluklar düşmektedir. Ebeveynler, yalnızca yasaklar koyan bir otorite figürü olmak yerine ergenlerin henüz olgunlaşmamış fren mekanizmasını destekleyen kılavuz olarak hareket etmelidir. Steinberg'e (2014) göre, ergen bireylerin öz-düzenleme (self-regulation) becerileri henüz tam olarak gelişmediğinden ebeveynlerin karar verme süreçlerini desteklemesi gerekmektedir. Ebeveynlerin gerçekleştirmiş olduğu bu denetleme görevi dışal prefrontal korteks görevi gören bir destek mekanizması olarak düşünülebilir.

Erken ergenlik dönemin bilişsel gelişim açısından bakıldığında ise Piaget (1972) bu evreyi "Soyut İşlemler Dönemi (Formal Operational Stage)" olarak ifade etmektedir. Bu dönem çocuğun somut düşünceden soyut düşünceye geçiş yaparak soyut hipotezler ve mantıksal olasılıklar üzerinde muhakeme yapmaya başladığı evredir. Soyut düşünme becerisinin kazanılmasıyla birlikte ergenlerin düşünce yapısında yeni ve karmaşık bir pencere açılmaya başlar. Piaget'in tanımladığı bu bilişsel dönüşüm, ergenlerin başkalarının düşüncelerini kavramsal bir zemine oturtmalarını sağlasa da kendi zihinsel ilgi alanlarıyla başkalarının odak noktalarını ayırt etmekte güçlük yaşarlar. Bu durum beraberinde "ergen benmerkezciliği (adolescence egocentrism)" olarak tanımlanan bir düşünce yapısını doğurur. Elkind (1967), bu benmerkezciliğin ergenlerin iç dünyasında iki yanılsamaya yol açtığını söyler: "hayali seyirci (imaginary audience) ve "kişisel efsane (personal fable)". Hayali seyirci algısı nedeniyle ergenler fiziksel görünüşleri ve davranışlarıyla kendileri

kadar herkesin de ilgilendikleri yanılıgına kapılırlar. Sürekli hayali bir izleyici kitlesi tarafından izlendiklerine dair bu yanılıgı, onları aşırı öz-farkındalığa ve utanç duygusuna sürüklemekle beraber bu kitleyi etkilemek için ayna karşısında saatlerce vakit geçirme ve dikkat çekici davranışlar gösterme eğilimini arttırır (Elkind, 1967). Kişisel efsane boyutunda ise ergen birey kendi duygu ve deneyimlerinin dünyada eşi benzeri olmadığını düşünmektedir. Bu durumu yaşayan ergen, kimsenin kendisini anlamadığını ve biricik olduğunu düşünmekle birlikte “Felaketler yalnızca başkalarının başına gelir.” inancıyla riskli davranışları rasyonelleştirme eğilimindedirler (Alberts ve ark., 2007; Elkind, 1967).

Dijital dünya bağlamında değerlendirildiğinde ise bu teorik kavramların yeni bir boyut kazandığını söylemek mümkündür. “Hayali seyirci” kavramı sosyal medya platformlarında somut, sayısal ve görünür bir izleyici kitlesine dönüşmüştür. Piaget ve Elkind’in bilişsel gelişim süreçlerine dair getirdikleri bu teorik açıklamalar çerçevesinde bakıldığında günümüz ergenleri sosyal medyadaki beğeni sayılarını sosyal statü ve fiziksel çekiciliğin somut bir kanıtı olarak görüp yoğun bir sosyal medya baskısı hissetmektedir (Chua & Chang, 2016). Ayrıca, çok sayıda beğeni almak ergenlerin beyindeki ödül merkezini (nucleus accumbens) direkt olarak aktive ettiği fMRI (Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme) bulgularıyla da kanıtlanarak nörobiyolojik etkiler araştırma sonucunda ortaya konmuştur (Sherman ve ark., 2016).

Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı bağlamında değerlendirildiğinde belirtilen yaş grubundaki ergenlerin içinde bulunduğu bu dönem “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (identity vs. role confusion)” evresi olarak tanımlanmaktadır (Erikson, 1968). Bu dönemdeki bireyler “Ben kimim?” sorusuna cevap arar; ebeveynin otoritesinden uzaklaşarak akran grubunun onayını ve aidiyet duygusunu odak haline getirirler (Erikson, 1968). Günümüzde bu akran onayının ve aidiyet arayışının dijital ortamlara doğru kaymaya başladığı söylenebilir. Bu bağlamda, dijital dünya ergenler için yalnızca bir eğlence aracı olmanın ötesinde, bireyin kimlik inşa ettiği, akranlarıyla bağ kurduğu ve sosyal onay arayışı içinde olduğu bir varlık sahnesidir (Boyd, 2014).

Ergen Perspektifinden Dijital Okuryazarlık

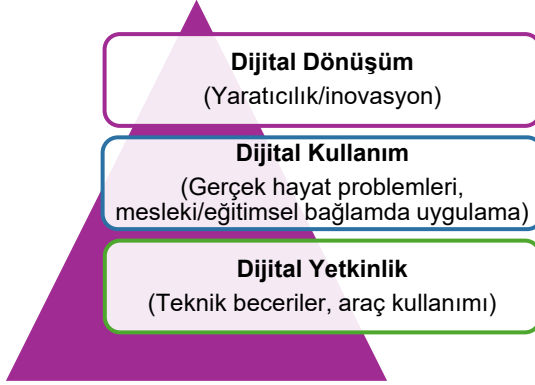
Dijital dünyanın hayatımızın büyük bir parçasını kapsadığı bu yeni dünya düzeninde çocuğun sağlıklı bir gelişim sürdürebilmesi, yalnızca ebeveynin korumasına bağlı kalmayıp çocuğun kendi bilişsel ve teknik yetkinlikleriyle de ilişkilidir (Livingstone ve ark., 2011; Ng, 2012). Literatürde bu yetkinlik “dijital okuryazarlık” olarak ifade edilmektedir. Geleneksel okuryazarlık yalnızca okuma yazma becerisi ifade eden bir terimken dijital okuryazarlık, daha önceki bölümlerde detaylandırıldığı üzere, bilgiye erişme, erişilen bilgiyi eleştirel bir elekten geçirme ve dijital araçları kullanarak içerik üretme yetisini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Ng, 2012).

Ng (2012) dijital okuryazarlığı teknik, bilişsel ve sosyal-duyuşsal boyutların kesişimi olarak açıklamıştır. Ng’nin literatüre sunduğu bu çok boyutlu yaklaşım kavramın tarihsel kökenleriyle de örtüşmektedir. Teorik temeller incelendiğinde, Bawden (2001) var olan tanımları derleyerek dijital okuryazarlığı, bilgisayar, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı kavramlarını kapsayan bir kavram olarak ifade etmiştir. Bawden’a göre bu kavram sadece teknolojik araçları kullanmakla sınırlı olmayıp Gilster’in (1997) da dediği gibi “tuşlara değil, fikirlere hâkim olma” (mastering ideas, not keystrokes) sanatıdır. Bir diğer deyişle dijital okuryazarlık, farklı formatlarda sunulan bilgiyi okuma, anlama ve bunları yeniden yapılandırma süreçlerini kapsayan bir beceridir. Bawden (2001), bu yetkinliği bir dijital çağda hayatta kalmak için gerekli bir beceri olarak görür, teknik yeterlikten ziyade eleştirel düşünme ve bilgiyi anlamlandırma süreçlerinin altını çizer. Bu tanımın günümüzde çok boyutlu modellerin de temelini oluşturduğu söylenebilir.

Martin ve Grudziecki’ye (2006) göre bu kavram bilgi teknolojileri, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı gibi farklı yetkinliklerin dijital düzlem aracılığıyla birleştiği bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre dijital okuryazarlık; dijital yetkinlik (digital competence), dijital kullanım (digital usage) ve dijital dönüşüm (digital transformation) olmak üzere üç aşamalı hiyerarşik gelişim süreci olarak ele alınır.

Şekil 9

Martin ve Grudziecki'nin (2006) Dijital Okuryazarlık Gelişim Seviyeleri Modeli



Bu üç aşamalı hiyerarşik gelişim sürecinin kavramsal açıklamaları aşağıda verilmiştir:

- **Dijital Yetkinlik:** En temel basamaktır. Bireyin dijital araçları, yazılımları ve sistemleri kullanabilme becerisi olarak tanımlanır.
- **Dijital Kullanım:** Bireyin teknik yeterliklerini, gerçek yaşam problemleri, mesleki görevler veya eğitimsel amaçlar doğrultusunda uygun biçimde kullanabilme becerisidir. Burada artık teknoloji bir amaç olmanın ötesinde belirli bir disiplin içerisinde kullanılan bir araç olarak kullanılır.
- **Dijital Dönüşüm:** Hiyerarşik yapının en üst seviyesidir. Bireyin dijital araçları kullanarak var olanı değiştirme, iyileştirme ve yenilikçi çözümler üretme gibi becerilerini kapsar. Bu aşama var olanı tüketmekten ziyade yaratıcılık yoluyla yeni bir değer üretme beceri olarak tanımlanır (Martin & Grudziecki, 2006).

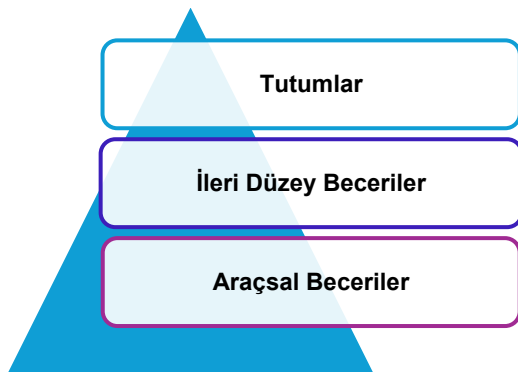
Literatürde dijital okuryazarlık ve dijital yetkinlik kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmakla birlikte güncel çalışmalar yetkinlik kavramını dijital okuryazarlığı da kapsayan bir çatı kavram olarak ele alma eğilimi göstermektedir. Bu çalışmada kullanılan Avinç ve Doğan'a (2024) ait "Dijital Okuryazarlık Ölçeği"nde dijital okuryazarlık, ergenlerin yalnızca teknik becerilerinin ötesinde ileri düzey becerilerini ve tutumlarını da kapsayan bir yetkinlik

seti olarak değerlendirildiğinden Ala-Mutka'nın (2011) kapsamlı modeline de yer verilmiştir. Benzer şekilde, Avrupa Komisyonu Ortak Araştırma Merkezi (JRC) adına kapsamlı bir haritalama çalışması gerçekleştiren Ala-Mutka (2011), dijital yetkinliği çok katmanlı bir yapı olarak açıklamaktadır. Ala-Mutka'ya göre günümüzün temel sorunu teknolojiye erişimle ilgili olmayıp teknolojinin ne amaçla ve hangi kalitede kullanıldığıyla ilgilidir. Dijital yetkinliği tanımlarken dijital okuryazarlıkla sınırlı kalmayıp; BİT okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı kavramlarını birlikte inceleyerek bir harita çıkaran Ala-Mutka'ya (2011) ait dijital yetkinlik modeli şu şekildedir:

- **Araçsal Bilgi ve Beceriler:** Bilgisayarı açma, uygulama indirme, dosya depolama gibi teknik kullanım becerilerini kapsar. Ergenler genellikle bu basamakta yetkinliğe sahiptir fakat bu dijital yetkinlik için bir ön koşul niteliğindedir.
- **İleri Düzey Bilgi ve Beceriler:** Teknik bilginin; iletişim, iş birliği, bilgi yönetimi, problem çözme ve anlamlı katılım (toplumsal, kültürel veya mesleki faaliyetlere dijital yolla katılma) gibi belirli amaçlar için kullanılmasını ifade eder.
- **Tutumlar:** Modelin en kritik boyutudur. Becerilerin uygulanmasını yönlendiren, kültürler arası, iş birlikçi, eleştirel yaklaşım, yaratıcılık, etik ve güvenlik bilinci ve kendi hedeflerini belirleyip bağımsız hareket edebilme gibi süreçleri kapsar.

Şekil 10

Ala-Mutka'nın (2011) Dijital Yetkinlik Modeli



Raporda vurgulandığı üzere ergenlerin büyük bir kısmı “araçsal beceriler” noktasında yetkinken “tutumlar” ve “ileri düzey beceriler” noktasında eksiklikler yaşamaktadırlar. Dijital yetkinlik modeline göre teknik işlemleri gerçekleştirmenin ötesinde eleştirel ve etik bir tutum geliştirmek ergenlerin dijital risklere karşı savunmasız kalmaması adına elzemdir (Ala-Mutka, 2011).

Dijital yetkinlikleri, ergenlerin ailevi ve sosyokültürel bağamlarından bağımsız olarak ele almak eksik bir yaklaşım olacaktır. Nitekim Hatlevik ve Christophersen (2013), evdeki kitap sayısı ve konuşulan dilin dijital yetkinlik üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak teknik bir konunun ötesine geçerek dijital okuryazarlığın sosyalleşme ve kültürlenme pratiğiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Jenkins ve ark. (2009) bu durumu “katılımcı kültür (participatory culture)” kavramıyla açıklayarak dijital okuryazarlığı ergenlerin çevrim içi topluluklara katılımını, iş birliği yapmasını ve dijital içerik üreterek kendini ifade etmesini sağlayan sosyal bir anahtar olarak görür. Ancak bu sosyal anahtar doğru kullanılmadığında fırsatların yanı sıra riskler de ergenler için kaçınılmazdır (Livingstone ve ark., 2009; Livingstone ve ark., 2011). Dolayısıyla dijital okuryazarlık bireyi pasif bir dijital tüketici olmaktan çıkararak teknolojiyi amacına uygun kullanan aktif ve bilinçli bir üretici olarak konumlandıran bir etmendir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Avinç ve Doğan (2024) ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” tercih edilmiştir. Ölçeğin maddelerinin oluşturulmasında dijital okuryazarlığın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarının yansıtılmasına dikkat edilmiş; yapılan geçerlik analizleri sonucunda 20 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu bağlamda ölçek, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini bütüncül bir toplam puan üzerinden değerlendirmeye imkânı sağlamaktadır. Türkiye’de kullanılan diğer dijital okuryazarlık ölçme araçları hedef kitle, madde sayısı, kapsam ve güncellik çerçevesinde incelenmiştir. Hamutoğlu ve ark. (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 17 maddelik Dijital okuryazarlık Ölçeği teknik, bilişsel, sosyal ve tutumsal boyutları içermekle birlikte geçerlik

ve güvenilirlik çalışmaları üniversite düzeyindeki öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğünden bu araştırmanın yaş grubuyla örtüşmemektedir. Şahin ve ark. (2022) tarafından geliştirilen 16 maddelik İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Pala ve Başbüyük (2020) tarafından geliştirilen 21 maddelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ise bilgi-işlem, iletişim, güvenlik ve problem çözme boyutlarını kapsamaktadır. Fakat bu ölçeğin geliştirme aşaması yalnızca 5. sınıf öğrencileri ile yürütüldüğünden bu araştırmanın hedef kitlesi olan 5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan çalışma grubuyla tam olarak örtüşmemektedir. Avinç ve Doğan (2024) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği ise doğrudan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olması, araştırmanın çalışma grubuyla uyum sağlaması bakımından temel tercih sebeplerinden biri olmuştur. Ayrıca 2024 yılında yayımlanmış güncel bir ölçme aracı olması, dijital teknolojilerdeki hızlı değişim ve öğrencilerin dijital kullanım biçimlerindeki dönüşüm dikkate alındığında tercih edilmesi noktasında kritik bir etken olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin 20 maddeden oluşması, dijital okuryazarlığın farklı yönlerini kapsarken araştırmada kullanılan diğer ölçme araçlarıyla birlikte öğrenciler üzerinde aşırı bir cevaplama yükü oluşturmaması konusunda uygun bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Rasch Modeli ile geliştirilmiş olması açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yanında maddelerin uyumu, güçlük düzeyleri ve farklı öğrenci gruplarında yanlılık gösterip göstermediği konusunda ek psikometrik kanıtlar sunması noktasında ölçeğin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler bağlamında Avinç ve Doğan (2024) tarafından geliştirilen dijital Okuryazarlık Ölçeği; çalışma grubuna uygunluğu, güncelliği, kapsamı, uygulanabilir madde sayısı ve güçlü geçerlik-güvenirlik kanıtları sebebiyle araştırmanın amacı açısından en uygun ölçme aracı olarak düşünülerek tercih edilmiştir.

Dijital okuryazarlık becerisinin yeterince gelişmediği durumlar öğrencileri yalnızca dış risk ve tehditlere açık hâle getirmekle kalmayıp kendi kullanım alışkanlıklarını yönetememe riskiyle de karşı karşıya bırakabilir. Bu kullanım alışkanlıklarının süresinin

uzaması, kendini kontrol etmekte zorlanma, kullanmadığında kaygı ve öfke gibi durumlarla karşı karşıya gelmek gibi patolojik bir soruna dönüştüğü noktada “dijital bağımlılık” kavramı akıllara gelmektedir.

Dijital Bağımlılık Kavramı ve Tarihsel Alt Yapısı

Bağımlılık kavramı, Latince “addico” fiiline dayanan köle olmak, efendiye adanmak gibi bireyin bir şeylere teslim olma halini ifade eden bir kökene sahiptir (Alexander & Schweighofer, 1988). Bu kökene dayalı anlam, bağımlılık ifadesinin bireyin kontrolü kaybetmesinin yanı sıra bir nesne ya da davranış karşısında teslimiyet göstermesi fikrini de yansıtmaktadır. Geçmiş yıllarda yalnızca olumsuz anlamda kullanılmayan; bir kişiye, kuruma veya tanrıçaya bağlılığı ifade etmek amacıyla kullanılan bağımlılık kavramı daha sonrasında uzun yıllar boyunca alkol, sigara ve uyuşturucu gibi maddelerin kullanımıyla gelişen psikolojik ve fizyolojik süreçler olarak açıklanmıştır (Alexander & Schweighofer, 1988; American Psychiatric Association [APA], 2013; Griffiths, 2005). Modern psikoloji ve psikiyatri literatüründe ise bağımlılığın yalnızca madde kullanımına indirgenemeyeceği; belirli bir davranış örüntülerinin kontrolsüz ve tekrarlayıcı biçimde sürdürülmesinin de benzer nörobiyolojik ve psikolojik mekanizmalarla ilişkili olduğu kabul edilmiştir (Alavi ve ark., 2012; Griffiths, 2005). Sussman ve ark. (2011), sistematik literatür incelemesi yaparak hakkında en fazla araştırma yapılan bağımlılık türlerini derleyerek 11 maddelik bir sınıflandırma oluşturmuşlardır. Bu kapsamda, bağımlılık çalışmalarda en sık rastlanan bağımlılık türleri; sigara, alkol, uyuşturucu, yemek, kumar, internet, aşk, seks, egzersiz, iş ve alışveriş bağımlılığı olarak sıralanmıştır. Yapılan derlemede madde bağımlılıklarının yanı sıra davranışsal bağımlılıkların da aynı kavramsal çatı altında değerlendirildiği görülmektedir. Günümüz dünyasında ise modern psikolojide bağımlılıklar iki ayrı çatı altında sınıflandırılmaktadır: Madde Bağımlılıkları ve davranışsal bağımlılıklar. Bu bağımlılık türlerine ait detaylı bir listeye Gölle ve ark. (2025) “Günümüz Bağımlılıkları” adlı kitabında yer vermektedir. Bu liste Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11

Bağımlılık Türleri



Gülle ve ark. (2025) listelenen bu bağımlılıklara ek olarak günümüz dünyasında yeni bir bağımlılık türü olarak “yapay zekâ bağımlılığına” da işaret etmektedir.

Bu modern psikolojik kabulle birlikte davranışsal bağımlılık kavramı literatüre girmiş; kumar oynama, alışveriş, oyun oynama ve internet kullanımı gibi davranış örüntüleri de bağımlılık olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Alavi ve ark., 2012; American Psychiatric Association [APA], 2013; Griffiths, 2005). Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (APA) yayımlanmış olduğu Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı’nda (DSM-5) “İnternet Oyunu Oynama Bozukluğu”nun ileri derecede incelenmesi gereken bir tanı kategorisinde yer alması, davranışsal bağımlılıkların klinik araştırma alanı olarak kabul edilmesinde kritik bir dönüm noktası olmuştur (APA, 2013).

Davranışsal bağımlılıklardan biri de dijital bağımlılıktır. Dijital bağımlılık kavramı süreç içerisinde evrim geçirerek bugünkü tanımına kavuşmuştur. İlk olarak teknolojik gelişmelere paralel olarak televizyon kullanımına yönelik bağımlılıklar literatürde yerini almış ve bireyin pasif bir izleyici konumunda uzun süre ekran başında kalması olarak

tanımlanan bir bağımlılık örüntüsü olarak ifade edilmiştir (McIlwraith, 1998). Televizyonun aşırı izlenmesi durumun bağımlılık benzeri davranışlarla ilişkilendirilmesi ilk olarak 1950'li yıllarda tartışılmaya başlanmıştır; 1980'lerde bu konuya dair ilk ampirik çalışmalar yapılmış; 1990'larda ise bu durum daha sistematik bir biçimde ele alınmaya başlamıştır. Televizyon bağımlılığını takiben, kişisel bilgisayarların yaygınlaşması beraberinde bilgisayar bağımlılığı kavramı literatüre girmiştir. Bilgisayar kullanımı ile ilgili bağımlılık kavramı yapılan çalışmalarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Bazı araştırmacılar bu yoğun kullanımı patolojik bir bağımlılık (addiction) olarak ele alırken bazıları ise bir bağımlılık (dependency) durumu olarak nitelendirmiştir (Rushby, 1979; Shotton, 1989). Özellikle Shotton (1989), bilgisayar kullanımını olumsuz bir bağımlılık biçimi olarak değerlendirmeyerek bireyin bilgisayarla kurduğu yoğun etkileşimi işlevsel ve üretken yanları ile ele almıştır. Bilgisayar bağımlılığına yönelik bu erken dönem çalışmaları, teknolojik etkileşimin davranışlar üzerindeki etkisine dikkat çekmesi bakımından önemli bir eşik niteliğinde olup sonraki yıllarda internetin ve çevrim içi ağlarında yaygınlaştığı dönemler için bağımlılık tartışmalarının daha geniş bir dijital yelpazede değerlendirilmesinin önünü açması bağlamında kritik bir öneme sahiptir.

Kişisel bilgisayarların dünya çapında ağı yani internete bağlanmasıyla, bağımlılığın objesi kendisi olmaktan çıkarak sanal ortamdaki etkileşime yerini bırakmıştır. Bu dönüşüm ilk olarak Ivan Goldberg'in 1995 yılında hicivsel bir şekilde ortaya attığı ancak çok kısa bir sürede gerçeklik kazanan "İnternet Bağımlılığı Bozukluğu" (Internet Addiction Disorder-IAD) kavramıyla başlamıştır (Kalkan & Kaygusuz, 2013; Ögel, 2012). Goldberg'in bu hicivsel mesajını takiben Young (1998) klinik olarak bu bağımlılık türünü patolojik kumar bağımlılığıyla ilişkilendirerek zihni meşgul eden, duygu durum değişimi, tolerans ve yoksunluk gibi belirtilere sahip bir dürtü kontrol bozukluğu olarak ifade etmiştir. Young (1999) internet bağımlılığını "siber cinsellik, siber ilişkiler, net zorlantıları (kumar/alışveriş), bilgi yükleme ve bilgisayar oyunları" olmak üzere beş kategoriye ayırmaktadır. Ancak, bu konuda literatüre önemli katkılar sunan Griffiths (2000) Young'ın söylediklerine ek olarak internet bağımlılığını insan makine etkileşimini kapsayan kimyasal olmayan bir teknolojik

bağımlılık olarak ele almıştır. Griffiths (2000), Young'ın (1998) yaklaşımına atıfta bulunarak internette kumar oynayan ya da oyun oynayan bireylerin tümünün internet bağımlısı olarak değerlendirilmemesi gerektiğini bu bireylerin çoğu zaman interneti kendi bağımlılıklarını (kumar, oyun vb.) sürdürmek için bir araç olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, yalnızca internet ortamında olan sohbet odaları, metin tabanlı fantezi rol yapma oyunları gibi etkinliklere yönelenleri gerçek internet bağımlıları olarak değerlendirmiştir.

Griffiths (1995, 2000) bağımlılık objesinin sadece internet ağı ile sınırlı olamayacağı insan-makine etkileşimini içeren daha geniş bir perspektiften bakılarak ele alınması gerektiği fikrini yapmış olduğu çalışmalarla güçlendirmiştir. Bu doğrultuda literatürde “teknoloji bağımlılığı” kavramını kazandırmıştır. Griffiths’e göre kimyasal olmayan bu bağımlılık pasif (örneğin; TV izleme) veya aktif (örneğin; bilgisayar oyunları) olabilen ve bağımlılık kavramının temel bileşenlerini bünyesinde barındıran davranışsal bağımlılık türüdür. Bu tanımlama bağımlılığı, yalnızca çevrim içi faaliyetlere indirgemeyip teknolojik cihazlarla kurulan patolojik ilişkiyi kapsamı açısından internet bağımlılığından daha geniş bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Teknolojinin durmaksızın gelişimi; akıllı telefon, tablet ve giyilebilir teknolojilerin gündelik yaşam içerisinde artarak insan yaşamında önemli bir yer tutmasıyla birlikte bağımlılık tartışmalarının da yelpazesi genişlemiştir (Almourad ve ark., 2020; Montag ve ark., 2021; TÜİK, 2024). Güncel araştırmalara göre sorun artık cihazında kendisi olmasının ötesinde asıl problem her an ulaşılabilir içeriklerin (sosyal medya, oyunlar, uygulamalar vb.) kendisidir (Montag ve ark., 2021; Panova & Carbonell, 2018). Bu bağlamda literatürde; dijital teknolojilerin aşırı kullanımının bireyde yol açtığı zararlı sonuçlara rağmen dijital cihazların problemli ya da takıntılı biçimde kullanılmasını ifade eden “dijital bağımlılık” kavramı ortaya çıkmıştır (Almourad ve ark., 2020; Singh & Singh, 2019). Alrobai ve ark. (2016a, 2016b) dijital bağımlılık kavramını, teknolojiyle kurulan bireyin obsesif (takıntılı), kompulsif (zorlantılı), dürtüsel (impulsive) ve aceleci davranışlar içeren problemli bir ilişki şekli olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama, dijital bağımlılığı yalnızca teknolojik araçlarının

aşırı kullanımıyla sınırlı tutmayıp, internet, oyun, siber ilişkili ve bilgi yüklemesi gibi alt kategorileri içinde barındıran ve anksiyete ve depresyon gibi olumsuz yaşam deneyimleriyle de ilişkili olan çok boyutlu bir kavram olarak ele almıştır. Bu bütüncül yaklaşım, araştırmada kullanılan “Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği (ÇİDBÖ)”nin orijinalini geliştiren Hawi ve ark. (2019) tarafından da temellendirilerek literatürde yaygın olarak kullanılan “İnternet bağımlılığı” ifadesinin, çocukların ve ergenlerin internet bağlantısı olmadan da çevrim dışı olarak oynadıkları oyunlar ve tükettikleri içerikler üzerindeki problemli kullanım davranışlarını kapsamakta yetersiz kaldığını öne sürmektedir. Bu bağlamda, ölçeğin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştiren Bağatarhan ve Siyez (2023) bu perspektifi koruyarak dijital bağımlılığı, zihinsel meşguliyet (preoccupation), tolerans (tolerance), yoksunluk (withdrawal), duygu durum düzenleme (mood modification), çatışma (conflict), nüksetme (relapse), problemler (problems), aldatma (deception) ve yer değiştirme (displacement) olmak üzere dokuz ölçüt çerçevesinde ele almıştır. DSM-5'in İnternet Oyun Oynama Bozukluğu ölçütleri ve Griffiths'in (2005) altı temel bağımlılık bileşenleri harmanlanarak oluşturulan bu dokuz ölçüte ait tanımlamalar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Dijital Bağımlılık Ölçütleri

Kriterler	Tanımlama
Zihinsel Meşguliyet (<i>Preoccupation</i>)	Belirli bir etkinliğin bireyin yaşamda en önemli faaliyet haline gelerek duygu, düşünce ve davranışlarını baskın bir biçimde yönlendirmesi
Yoksunluk (<i>Withdrawal</i>)	Belirli bir etkinliğin azaltılması veya tamamen bırakılması durumunda ortaya çıkan ve hoş olmayan duygusal durumlar veya fiziksel belirtiler
Tolerans (<i>Tolerance</i>)	Belirli bir etkinlikten aynı düzeyde doyum sağlayabilmek için giderek daha fazla zaman harcama ihtiyacı
Duygu Durum Düzenleme (<i>Mood Modification</i>)	Olumsuz duygulardan kaçmak veya bu durumu hafifletmek amacıyla bireyin belirli bir etkinliği kullanması
Çatışma (<i>Conflict</i>)	Bireyin söz konusu etkinlik nedeniyle çevresiyle veya kendi iç dünyasında yaşadığı çatışmalar

Kriterler	Tanımlama
Nüksetme (<i>Relapse</i>)	Belirli bir etkinliğe katılımı kontrol etme konusundaki başarısız girişimler veya önceki kullanım örüntülerine tekrar dönme eğilimi
Problemler (<i>Problems</i>)	Uyku düzeni, zamanı verimli kullanma veya akademik başarı gibi konularda yaşanan sorunlar
Aldatma (<i>Deception</i>)	Bireyin belirli bir etkinliğe ayırdığı vakit veya düzeye ilgili aile üyelerini, terapistini veya diğer kişileri yanıltması
Yer Değiştirme (<i>Displacement</i>)	Belirli bir etkinlik dışındaki hobi ve eğlenceli aktiviteler olan ilgilinin azalması durumu

Not. Bu sınıflandırma tablosu Bağatarhan ve Siyez'in (2023) çalışmasından uyarlanarak hazırlanmıştır.

Tablo 1’de verilen bu kriterler, dijital bağımlılığın yalnızca süresel bir aşırılık olmanın ötesinde davranışsal ve işlevsel birtakım belirtiler üzerinden tanımlandığının göstergesidir. Çatışma, akademik performansta düşüş ve sosyal izolasyon gibi sonuçlar ve kontrol kaybı, zaman algısının bozulması ve zihinsel meşguliyet gibi problemler davranışlar bağımlılığın temel göstergeleri arasında yer almaktadır. Almourad ve ark. (2020) dijital bağımlılığın platformlardan bağımsız şekilde (internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı ve oyun bağımlılığı vb.) benzer klinik özelliklere sahip olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla dijital bağımlılık, özellikle dürtü kontrol mekanizması henüz tam gelişmemiş olan çocuk ve ergenler için ciddi risk faktörlerinden biridir. Yetişkin dünyasından farklı olarak, dijital dünyanın içine doğan bu kuşak için dijital dünya yalnızca bir araç değil, sosyalleşme ve kimlik inşasının da merkezi haline geldiğinden (Boyd, 2014; Smahel ve ark., 2020), bağımlılık riskini arttıran gelişimsel faktörlerin ve dijital bağımlılığın çocuklar üzerindeki etkilerini incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Ergenlik Döneminde Dijital Bağımlılık

Çalışmanın önceki bölümlerinde detaylandırılan (Bkz. Erken Ergenlik Dönemi ve Gelişimsel Özellikleri) erken ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri dijital bağımlılık riskini arttıran bir yaşam evresi olarak karşımıza çıkmaktadır. Steinberg’in (2010) “İkili Sistem Modeli”nde altını çizdiği ödül arayışının yani limbik sistemin dürtü kontrol merkezinden yani

prefrontal korteksten daha baskın işlemesi ergenlerin dijital platformların sunduğu anlık hazlara karşı neden yetişkinlere göre daha açık ve savunmasız olduğunu kanıtlar niteliktedir. Dijital oyunlardaki ödül mekanizmaları ve sosyal medyadaki beğenilme arzusu, ergen beynindeki haz ve motivasyon süreçlerini yöneten hassas dopaminerjik sistemi benzer şekillerde hedef alarak bağımlılık döngüsünü hızlandırmaktadır (Lopez ve ark., 2024; Sherman ve ark., 2016; Wang & Wang, 2025). Nörobiyolojik ve psikososyal gelişim özellikleri dikkate alındığında, ergenlerin haz odaklı eylemlere duyarlı olması ve sosyal onay ihtiyacının ekstrem boyutlarda oluşu onlar için dijital platformları sadece bir eğlence aracı olmasının ötesinde psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı ve bu sebeple de vazgeçmenin zor olduğu bir alan haline getirmektedir.

Dijital dünyada kontrolünü kaybetmiş olan ergenlerde bağımlılığın fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve akademik açıdan çeşitli etkileri olduğu yapılan pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Bu etkiler aşağıda sıralanmıştır:

Fiziksel Etkiler. Erken ergenlik dönemi çağı çocukları için dijital cihaz kullanımına bağlı olarak gelişen sedanter yaşam biçimi, uyanıkken oturma veya uzanma gibi az enerji harcama ile ilişkilendirilen davranışlar örüntüsünü ifade etmekte olup (Tremblay ve ark., 2017), bu yaşam tarzı fiziksel sağlık üzerinde pek çok riski beraberinde getirmektedir (OECD, 2025). Uzun süreli dijital kullanım esnasında uygunsuz duruş pozisyonları, kas-iskelet sistemi üzerinde yük oluşturarak duruş bozukluklarına sebep olmaktadır. Bu kapsamda, özellikle boyun ve üst sırt bölgesinde görülen ağrılar, çocuk ve ergenlerde dijital ekran kullanımına bağlı kas-iskelet semptomları (musculoskeletal symptoms) şeklinde literatürde tanımlanmış olup kullanım süresinin artmasıyla bu semptomların da şiddeti artmaktadır (Tsang ve ark., 2023). Literatürde “mesajlaşma boynu (text-neck)” olarak tanımlanan bu durum, akıllı telefon veya tablet kullanımı sırasında başın sürekli olarak öne eğik biçimde durmasından kaynaklı boyun bölgesine binen ağırlığın ciddi oranda artmasıdır (Cuéllar & Lanman, 2017; Hansraj, 2014). Hansraj (2014) çalışmasında başın öne eğilme açısı arttıkça boyna binen yükün de katlanarak arttığını ifade etmektedir.

Ayrıca, dijital ekranlara uzun süreli odaklanma, göz kırpmaya sıklığını azaltarak Digital Eye Strain (Dijital Göz Yorgunluğu) veya Computer Vision Syndrome (Bilgisayar Görme Sendromu) olarak adlandırılan göz yorgunluğu, göz kuruluğu, bulanık görme ve göz çevresi rahatsızlıklarına neden olabilmektedir (Şambel Aykutlu ve ark., 2024).

Dijital bağımlılığın bir diğer önemli fiziksel sonucu ise uyku düzenindeki bozulmalardır. Ekranlardan yayılan mavi ışık melatonin salgısını baskılamakta ve sirkadiyen ritmi bozmakta olup bu durum uykuya dalmayı geciktirmekle birlikte uyku kalitesini de bozmaktadır (Lund ve ark., 2021; OECD, 2025). Bu uyku bozuklukları, ergenlerde dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü ve fiziksel yorgunluk gibi durumlarla da ilişkilidir (Gomes ve ark., 2025). Sedanter davranış örüntülerinin artmasıyla birlikte fiziksel aktivitenin azalması enerji dengesinin bozulmasına neden olarak obezite riskini de beraberinde getirmektedir (OECD, 2025; Presta ve ark., 2024).

Bilişsel Gelişim ve Öğrenme Üzerine Etkileri. Dijital teknolojilerin çocuk ve ergenlik çağındaki bilişsel gelişim üzerinde olan etkileri kullanım süresine, erişilen içeriğe ve sosyal bağlamına göre farklılık göstermektedir (OECD, 2025; Presta ve ark., 2024). Erken gelişim döneminde beyin plastisitesinin, yani beynin çevresel uyarılarla yeniden şekillenebilme kapasitesinin yüksek olması, çevresel uyarıların bilişsel yapılanmayı doğru etkilemesine neden olabilmekte (OECD, 2025); bu süreçte beyindeki ödül mekanizmalarındaki değişimler bağımlılık riskini etkileyebilmektedir (Lopez ve ark., 2024). Aşırı ve pasif ekran kullanımı özellikle dikkat süreçlerini, dürtü kontrol mekanizmalarını ve öz düzenleme becerilerini sınırlayıcı etkilere sebep olabilmektedir (OECD, 2025; Wang & Wang, 2025). Dijital bildirimlerin sebep olduğu bölünmüş dikkat, derin öğrenmeyi güçleştirmekle beraber bilişsel yükü arttırmakta ve bu da akademik performansı olumsuz yönde etkilemektedir (OECD, 2025; Radesky & Christakis, 2016). Ayrıca yapılan araştırmalar dijital bağımlılık belirtileri gösteren ergenlerde ödül işleme süreçleriyle alakalı olan beyin bölgelerinde duyarsızlaşma, ergenlerin gecikmiş ödüllere yönelik motivasyonunun zayıflaması ve anlık hazlara yöneliminin artması ile ilişkilendirilmektedir

(Lopez ve ark., 2024). Bu durum uzun süreli hedeflere yönelik sebat etme becerisini dolaylı yönden etkileyebilmektedir.

Uyku düzeninin bilişsel gelişim üzerindeki etkisi de kritiktir. Gece geç saatlere kadar uzanan ekran kullanımı, melatonin salgısını baskılayarak REM uykusunun bütünlüğünü bozup bellek süreçlerini olumsuz etkileyerek bilgilerin kalıcılığını azaltabilmektedir (Gomes ve ark., 2025; Hale & Guan, 2015).

Sosyal ve Duygusal İyi oluş ve Mental Sağlık Üzerine Etkileri. Dijital teknolojilerin ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri, bireyin kullanım amacı ve psikososyal bağlamıyla yakından ilişkilidir (OECD, 2025). OECD (2025) raporuna göre siber zorbalığa maruz kalma, akranlarla yapılan olumsuz sosyal kıyaslamalar, anksiyete, depresyon ve düşük benlik saygısı gelişimini tetikleyen etkenlerdendir. Ayrıca, literatürde temellerini Kraut ve ark.'nın (1998) attığı “yer değiştirme (displacement hypothesis)” bağlamında, aşırı ve problemlili dijital kullanım ergenlerin yüz yüze sosyal etkileşimlerini, fiziksel aktivitelerini ve kaliteli uyku sürelerini azaltmaktadır (OECD, 2025). Temel psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçların göz ardı edilmesini neden olan bu süreç ergenlerin duygusal dayanıklılıklarını zayıflatmakla birlikte mental sağlık sorunlarına da neden olmaktadır (OECD, 2025). Problemlili dijital kullanımının, ergenler üzerindeki bir diğer etkisi ise özellikle ödül arama ve kaçış temelli mekanizmalarını etkilediğinde ergenlerin öz düzenleme becerilerini sekteye uğratmaktadır (Lopez ve ark., 2024; Wang & Wang, 2025). Bu mekanizmalarda meydana gelen değişimler stres veya yalnızlık gibi olumsuz duyguları da pekiştirmektedir (Wang & Wang, 2025). Ayrıca, dijital ortamlardaki, sosyal karşılaştırma durumları ve idealize edilmiş çevrim içi kimlik sunumları, beden memnuyetsizliği ve öz saygı sorunlarıyla da ilişkilidir (OECD, 2025; Presta ve ark., 2024).

Bu araştırma erken ergenlik dönemindeki çocukların dijital bağımlılık düzeyini belirlemek amacıyla Hawi ve ark. (2019) tarafından geliştirilen, Bağatarhan ve Siyez (2023) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ÇİDBÖ'nün tercih edilmesi, yukarıda değinilen risk faktörlerinin kapsamlı şekilde ölçülebilme yeterliğine dayanmaktadır. Mevcuttaki internet ve oyun bağımlılığı ölçeklerinden farklı olarak ÇİDBÖ, cihazların çevrim içi veya çevrim dışı

olmasından bağımsız olarak ortaya çıkan patolojik bağımlılığı ölçmektedir. Tablo 1’de tanımlanan dokuz kriterli yapı (zihinsel meşguliyet, çatışma, problemler vb.) ergenlerdeki bağımlılığı sadece süre açısından ele almayıp davranışsal ve psikolojik etkileriyle bütüncül olarak değerlendirme imkânı sunması nedeniyle bu araştırma için en uygun araç olarak tercih edilmiştir.

Dijital bağımlılığın en belirgin etkilerinden biri olan ve literatürde yer değiştirme hipotezi olarak adlandırılan duruma göre, ekran başında geçirilen kontrolsüz süreler, bireyin yüz yüze sosyal ilişkiler kuracağı ve akademik çalışmalar yapacağı zamandan çalmaktadır (Kraut ve ark., 1998). Ergenlik döneminde kimlik inşası ve sosyal ilişkilerle bağlantılı olan yaşam doyumu, bu yer değiştirme etkisi nedeniyle zarar görmektedir (Gomes ve ark., 2025; OECD, 2025). Gerçek yaşamdaki başarı ve ilişkilerin yerini sanal başarı ve ilişkilerin alması, uzun vadede bireyin genel iyilik halini ve hayattan aldığı hazzı düşürmektedir (OECD, 2025; Wang & Wang, 2025). Bu nedenle, bir sonraki bölümde araştırmanın bir diğer kritik değişkenlerinden biri olan yaşam doyumu kavramı ele alınacaktır.

Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu kavramı, kökeni insanın iyi yaşamı nasıl değerlendirildiğine ilişkin felsefi tartışmalara kadar uzanmaktadır (Diener, 1984; Ryan & Deci, 2001). Antik felsefede Aristippos’un öğretilerine (M.Ö. 4. yüzyıl) dayanan hedonik yaklaşım, iyi yaşamı haz deneyimlerinin artırılması, acının azaltılması ilkesi üzerine inşa etmektedir (Ryan & Deci, 2001). Bu doğrultuda mutluluk, bireyin yaşadığı anlık olumlu duyguların toplamı ve yaşamdan aldığı genel tatmin duygusu ile ölçülür (Diener, 1984; Diener ve ark., 1999). Modern psikolojide Kahneman, Diener ve Schwarz gibi kuramcılar tarafından benimsenen bu yaklaşım, iyi oluşu öznel bir deneyim olarak kabul eder; yani birey “Mutluyum.” diyorsa mutludur (Kahneman ve ark., 1999).

Psikoloji bilimi uzun yıllar boyunca daha çok psikopatoloji ve uyumsuzluklara odaklanmışken, 1980’li yıllardan beri pozitif psikoloji yaklaşımının güçlenmesiyle bireyin “iyi oluşuna (well-being)” yönelik araştırmalar önem kazanmıştır (Diener, 1984; Seligman &

Csikszentmihalyi, 2014). Bu alanda öncü isimlerden biri olan Ed Diener, “öznel iyi oluş (subjective well-being)” kavramını literatüre kazandırarak mutluluğu bilimsel çerçevesini çizmiştir. Diener’e (1984) göre öznel iyi oluş; pozitif duyguların varlığı, negatif duyguların görece azlığı ve yaşam doyumu olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu modelde duygusal bileşenler anlık ruh hallerini temsil ederken “yaşam doyumu” sürecin bilişsel (cognitive) kısmını ifade etmektedir (Diener ve ark., 1985). Bu doğrultuda, Diener ve ark. (1985) yaşam doyumunu, bireyin kendi belirlediği kriterlere göre yaşam kalitesinin genel olarak bilişsel süreçler üzerinden değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Yaşam doyumu kavramını değerlendirirken bireysel referanslar üzerinden bu durumu ele alan bir diğer önemli isim ise Alex C. Michalos’tur. Michalos (1985) “Çoklu Uyuşmazlık Kuramı”nda (Multiple Discrepancies Theory) bireylerin yaşamlarına ilişkin doyum yargısının, sahip olduğu koşullar ile Tablo 2’de detayları verilen 7 kriter arasındaki farkın (gap) bir sonucu olduğunu savunmaktadır. Bir diğer deyişle, bireyin mevcut durumu ile belirlediği standartları arasındaki fark (gap) az ise doyum yüksek, fazla ise doyum düşük olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla yaşam doyumu, nesnel yaşam koşullarından öte öznel algı ve bilişsel karşılaştırma süreçlerinden oluşan devinimsel bir yapı olarak kabul edilmektedir.

Tablo 2

Çoklu Uyuşmazlık Kuramı Karşılaştırma Kriterleri

Kriterler	Tanımlama
İstekler (Wants)	Bireyin sahip oldukları ile sahip olmadıkları arasındaki fark. (Michalos’a göre bu kriter tüm uyumsuzluklar ile nihai doyum arasında bir aracı değişken olup genellikle en güçlü belirleyici rolündedir.)
Başkaları (Relevant Others)	Bireyin sahip oldukları ile kendisiyle ilgili olduğunu düşündüğü başkalarının sahip oldukları arasındaki fark (sosyal kıyaslama)
Hak Edilen (Deserves)	Bireyin sahip oldukları ile hak ettiğini düşündüğü şeyler arasındaki fark
İhtiyaçlar (Needs)	Bireyin sahip oldukları ile ihtiyaç duyduğu şeyler arasındaki fark

Kriterler	Tanımlama
Geçmişteki en iyi durum (<i>Best in Past</i>)	Bireyin sahip oldukları ile geçmişteki en iyi durum arasındaki fark
Geçmiş Beklentileri (<i>Progress</i>)	Bireyin Sahip oldukları ile 3 yıl önce bugüne dair beklentileri arasındaki fark
Gelecek Beklentileri (<i>Future</i>)	Bireyin sahip oldukları ile 5 yıl sonraya dair beklentileri arasındaki fark

Bu kuramın en kritik detaylarından biri tüm kriterlerin eşit değerde olmayıp bireyin sahip oldukları ile istedikleri arasındaki fark, diğer tüm kriterler ile yaşam doyumu arasında aracı (mediating) değişkendir (Michalos, 1985).

Huebner (2004) çocuk ve ergenlerin yaşam doyumu algısının daha alana özgül (domain specific) ve çok boyutlu bir yapıda ele alınmasının daha yararlı bir model olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda, geliştirdiği çok boyutlu modelde, ergenlerde yaşam doyumunun aile, okul, arkadaşlar, çevre ve benlik gibi farklı yaşam alanlarından aldıkları doyumun toplamından oluştuğunu savunmaktadır. Bir ergenin arkadaş ilişkilerinden yüksek doyum alırken eş zamanlı olarak ailesiyle çatışmalar yaşaması veya okul yaşantısında zorlu süreçler deneyimlemesi Huebner tarafından geliştirilen bu modelin ergenlerin karmaşık ve çok yönlü doğasıyla uyumlu bir yaklaşım sunduğunu kanıtlar niteliktedir (Gilman & Huebner, 2003).

Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüz dünyasında, ergenlerin yaşam standartlarını belirleyen referans çerçeveleri ve karşılaştırma mekanizmaları önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Sosyal medya platformlarında sunulan filtrelenmiş, abartılı ve idealize edilmiş yaşam sunumları, Michalos'un (1985) Çoklu Uyuşmazlık Kuramı'nda tanımlanan diğer bireylerle karşılaştırma süreçlerini dijital ortama taşıyarak ergenlerde sosyal kıyaslama, kıskançlık ve yoksunluk duygularının artmasıyla ilişkilendirilmektedir (OECD, 2025; Wang & Wang, 2025). Yalnızca biyolojik ve bilişsel değişimlerle sınırlı olmayan, kimlik arayışının ve akran onayının merkezde olduğu kritik bir psikososyal evre olan ergenlikte (Erikson, 1968), yaşam doyumu yalnızca bir mutluluk göstergesi olmakla kalmayıp, aynı zamanda

ergen bireyi stresli yaşam olaylarından, akademik başarısızlıktan ve riskli davranışlardan koruyan bir tampon niteliğindedir (Gilman & Huebner, 2003). Bu riskli davranışlardan birinin günümüz dünyasına bakan yönüyle problemlili dijital kullanımı olduğunu söylemek mümkündür. Uluslararası veriler ve ampirik çalışmalar bağlamında değerlendirildiğinde, yoğun ve problemlili internet kullanımının ergenlerin öznel iyi oluş göstergeleriyle, özellikle de benlik algıları ve okul doyumları ile negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir (Boer ve ark., 2020; OECD, 2025; Wang & Wang, 2025). Ancak dijital ortamlar ergenler için sosyal bağ kurma, akran desteği bulma ve aidiyet duygusu geliştirme gibi fırsatlar da sunduğundan ötürü (OECD, 2025), Huebner'in "Çok Boyutlu Yaşam Doyumu" modelinde yer alan "arkadaşlık" boyutunda doyum algısı üzerinde olumlu etkiye de sahip olabilmektedir (Valkenburg & Peter, 2007). Bu karmaşık tablo, dijital çağda ergenlerde yaşam doyumunun tek boyutlu bir yapı yerine, alanlara ayrılan çok boyutlu (okul, aile, arkadaş vb.) şekilde incelenmesini daha anlamlı hale getirmektedir.

Ergenlerin yaşam doyumunu ele alınırken cinsiyet ve gelişim dönemi gibi bireysel özelliklerin de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Marquez (2024), 33 PISA ülkesini kapsayan çalışmasında, kız öğrencilerin yaşam doyumunu düzeylerinin ortalama olarak erkek öğrencilerden daha düşük olabildiğini ancak bu farklılığın ülke, okul ve sosyal bağlama göre değişebildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çocukların yaşlarıyla beraber ilerleyen sınıf düzeyleri, erken ergenlik dönemindeki akademik beklentilerin, akran ilişkilerinin ve bağımsızlaşma eğiliminin gelişimsel bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Erikson, 1968; Steinberg, 2010). Dolayısıyla ergenlerin yaşam doyumunun, bireysel özellikler ile içinde bulundukları gelişimsel ve sosyal bağlamla birlikte dikkate alınarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Türkiye’de iyi oluş ve yaşam doyumunu kavramlarını ölçmeye yönelik literatür incelendiğinde, iki farklı kuramsal geleneğin izleri görülmektedir. Bunlardan ilki Aristo’nun öğretilerine dayalı olan ve bireyin potansiyelini gerçekleştirmesine, yaşam amacına ve işlevselliğine odaklanan erdem odaklı (eudaimonik) yaklaşımdır (Akın, 2008; Ryan & Deci, 2001). Türkiye’de Carol Ryff (1989) tarafından geliştirilen "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri"nin

uyarlamasını yapan Akın (2008) ve Diener'in "Psikolojik İyi Oluş (Flourishing Scale) Ölçeği"ni Türkçeye kazandıran Telef (2013) bu yaklaşımın önemli temsilcilerindendir. Ancak, özerklik, çevresel hakimiyet, hayatın anlamı gibi üst düzey bilişsel temeller üzerine kurulu olan bu iki eudaimonik ölçeğin ergenlerin doğasından ziyade yetişkin insanların bilişsel yapılarına daha uygun olduğu ve üniversite öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Akın, 2008; Telef, 2013). Bu nedenle araştırma kapsamında ergenlerin yaşam doyumlarına içinde bulundukları gelişim dönemine uygun biçimde değerlendirebilmek amacıyla yetişkinlerin doğasına uygun erdem odaklı yaklaşımlar yerine hedonik odaklı yaklaşımın bir ürünü olan yaşam doyumu ölçeklerine odaklanılmıştır.

Uluslararası ve ulusal literatür incelendiğinde ergenlik dönemi için geliştirilen ölçeklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (SWLS) ve Huebner'in (1991) Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (SLSS) Türkçeye uyarlanmış ve yaygın şekilde kullanılmış olup bu ölçekler yaşam doyumunu genel ve tek boyutlu bir yapıda ele aldığından ergenlerin doyumlarına ilişkin alt boyutlara dair bilgi verme konusunda sınırlıdır (Köker, 1991; Yetim, 1993). Ergenlik döneminde yaşam doyumunun aile, arkadaş, okul gibi farklı alanlara özgü deneyimleri içerdiği gerçeğinden yola çıkarak Huebner (1994) tarafından geliştirilen Çivitci (2007) tarafından Türkçeye kazandırılan "Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği" Türkiye'de bu yaş grubu için kullanılan ölçeklerden biridir. Ancak bu ölçek 36 maddeden oluştuğundan ve bu araştırma kapsamında farklı ölçekler de uygulanacak olmasından dolayı veri toplama sürecinde madde sayısının fazlalığı ergenlerin dikkat süresini aşarak toplanan verinin kalitesini olumsuz etkileme ihtimali göz önüne alınarak tercih edilmemiştir. Bu araştırma kapsamında, hedonik yani haz odaklı yaklaşımı temel alması, ergenlerin bilişsel ve psikososyal gelişimine uygunluğu, çok boyutlu değerlendirme imkânı sunması ve madde sayısı itibarıyla kolay uygulanabilir olması göz önünde bulundurularak Huebner ve ark. (2004) tarafından geliştirilen ve Siyez ve Kaya (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan 6 maddelik ve 5 alt

boyutlu (aile, okul, arkadaş, benlik ve çevre) “Kısa Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği” tercih edilmiştir.

Eğitim Programları ve Öğretim Süreçleri Bağlamında Dijital Ebeveynlik, Dijital Okuryazarlık, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu Kavramları

Eğitim programları, bireyde insanı istendik davranış değişikliği sağlamak amacıyla öğrenme yaşantılarının sistematik biçimde tasarlanmasıdır (Ertürk, 2017). İnsanı bu istendik davranışlarla donatılmış hâle getirmek çağlardan beri süregelen eğitim konularından biridir (Sönmez, 2001). Eğitimde beklenen sonuçlara ulaşmanın en etkili yollarından biri ise bilim ve teknolojiye meydana gelen değişim ve gelişimlere paralel olarak eğitim programlarının da sürekli olarak geliştirilmesini sağlamaktır (Erişen, 1998). Bu bağlamda eğitim programlarının, toplumsal ihtiyaçlara, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ve bireysel farklılıklara duyarlı dinamik bir yapı olarak ele alınması gerekmektedir (Demirel, 2017; Ertürk, 2017).

Tyler (2021) tarafından ortaya konan hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarını içeren program geliştirme modeli eğitim programları alanının temel kuramsal çerçevelerinden bir olarak kabul görmüştür. Taba (1962) ise programı tümevarımcı bir yaklaşımla ele alınması gerekliliğini ifade ederek programın öğrenci ve toplum ihtiyaçlarını gözетerek yapılandırılması gerektiğini savunmuştur. John Dewey’in yaşantı temelli eğitim anlayışına göre ise okul yalnızca akademik bilgi aktaran bir kurum değil, bireyin toplumsal ve psikolojik gelişimini destekleyen bir yaşam alanıdır (Dewey, 1966, 1986). Türkiye’de ise program geliştirme alanının öncülerinden Ertürk (2017), Varış (1971) ve Demirel (2017) eğitim programlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları kapsayan bütüncül ve sistematik bir yapı olarak ele almışlardır.

Dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte eğitim programlarının kapsamı da değişime uğrayarak öğrencilerin dijital ortamlarda güvenli, etik ve sorumlu bir biçimde varlıklarını sürdürebilmelerine yönelik yeterlikler eğitim süreçleri için önem kazanmaya başlamıştır. Uluslararası literatürde dijital beceriler, dijital vatandaşlık ve dijital iyi oluş gibi kavramların

eğitim programlarının kapsamına alınması gerekliliği savunulmakla birlikte özellikle gençlerin çevrim içi risklerle başa çıkabilme, eleştirel değerlendirme yapabilme ve dengeli bir dijital kullanım alışkanlığı geliştirebilme becerilerinin eğitim süreçleri içerisinde desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Gui ve ark., 2017; Vanden Abeele, 2021). Avrupa Birliği Dijital Yeterlik Çerçevesinde de dijital güvenlik, temel yeterlik alanlarından biri olarak ele alınırken etik kullanım ve öz düzenleme becerileri ise çerçevede yer alan alt yeterliklerin (örneğin; telif haklarına uyum, dijital iyi olma hâli ve sağlık) güçlü birer bileşeni olarak konumlandırılmıştır (Vuorikari ve ark., 2022). Ayrıca OECD (2025) raporunda çocukların dijital dünyada yer alan riskleri yönetebilmeleri ve fırsatlardan güvenli biçimde faydalanabilmeleri yani dijital çağda çocukların iyi oluşunu sağlamak için öğretmenlerin, okulların ve eğitim sistemlerinin kritik bir role sahip olduğu ifade edilmiştir.

Dijitalleşmenin hız kazanması eğitim programlarının dijital çağın gerektirdiği güncel yeterlik alanlarına uyum sağlaması noktasında ciddi bir dönüşüm geçirdiğini göstermektedir (Arslankara & Arslankara, 2024; Ateş, 2024). Türkiye bağlamında bakıldığında, bilgi, beceri ve değerlere sahip “yetkin ve erdemli insan” yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımı benimseyen TYMM’de öğrencinin bilişsel becerilerin ötesinde sosyal duygusal ve psikolojik iyi oluşunu da merkeze alan bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2025a). Bu yaklaşım araştırma kapsamında ele alınan dört temel değişkenin (dijital ebeveynlik, dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu) eğitim programları ve öğretim süreçleriyle doğrudan ve dolaylı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmada ele alınan değişkenler eğitim programları ve öğretim süreçleri bağlamında ayrı başlıklar altında detaylı olarak incelenerek kuramsal olarak temellendirilmiştir.

Dijital Okuryazarlık Kavramının Eğitim Programı ve Öğretim Süreçleri ile İlişkisi

Başlangıçta, bilgisayar okuryazarlığı ve bilgi-iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı gibi kavramlar çerçevesinde eğitim programlarına dâhil edilen ve genellikle belli bir dersin konusu olarak ele alınan bu kavram zaman içerisinde genişleyerek dijital okuryazarlık kavramına dönüşmüştür. Bu kavram günümüzde yalnızca teknik becerilerle sınırlı bir

yeterlik alanı olmayıp eğitim programlarının bütününe entegre edilmesi gereken bir öğrenme alanı olarak görülmektedir. UNESCO tarafından geliştirilen medya ve bilgi okuryazarlığı çerçevesinde dijital yeterliklerin eğitim programlarında yalnızca belirli derslerle sınırlı kalmaması gerektiği tüm öğrenme alanlarına entegre edilmesi gereken temel bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Wilson ve ark., 2014). Benzer bir yaklaşımla OECD, dijital okuryazarlığı öğrencilerin dijital çağda sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak ele almakta ve eğitim programlarının bu kavramı destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır (OECD, 2025).

Türkiye bağlamında ise dijital okuryazarlık kavramı özellikle 2017 öğretim programıyla birlikte yalnızca belli derslerin konusu olmaktan çıkarak 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak programın kazandırılması beklenen ortak becerilerinden biri olarak konumlandırılmıştır (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021). TYMM ile birlikte öğretim programının “Yetkin ve Erdemli İnsan” yetiştirme hedeflerinden biri olarak “bilim ve teknolojinin üretici ve yöneticisi olan, dijital yetkinliğe ve hayat boyu öğrenme kültürüne sahip fertler yetiştirmek” ifadesi açık bir şekilde dile getirilmiştir (MEB, 2025a). Ayrıca, TYMM ortak metninde yer alan sistem okuryazarlığı çerçevesi kapsamında dijital okuryazarlık dokuz okuryazarlık türünden biri olarak ele alınmıştır. Sistem okuryazarlığı, okuryazarlık becerilerinin yalnızca belirli derslerin içinde değil tüm derslerin öğrenme süreçlerinde örtük ve bütüncül bir yapının içinde kazandırılmasını ifade etmektedir. Bunlara ek olarak, öğrenme çıktıları çerçevesinde belirtilen on alan becerisinden biri olan “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Alan Becerileri” kapsamında bilişim teknolojilerini kullanma, bilgi işlemsel düşünme, yazılım geliştirme, dijital ürün geliştirme, veri yönetimi ve dijital güvenlik önlemleri alma şeklinde sıralan alt beceriler doğrudan dijital okuryazarlık kavramı ile ilişkilidir. Tüm bu yönleriyle program süreçleri değerlendirildiğinde dijital okuryazarlığın doğrudan ve dolaylı olarak programın önemli unsurlarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

Dijital Bağımlılık Kavramının Eğitim Programı ve Öğretim Süreçleri ile İlişkisi

Eğitim programları bireye istendik davranışları kazandırmanın yanı sıra bireyin bütüncül gelişimine zarar veren şiddet, zorbalık, bağımlılık gibi istenmeyen davranışları azaltmayı ve önlemeyi de hedefler (Çalışkan & Yıldırım, 2024; Eroğul, 2024; MEB, 2025a). Günümüzde dijital teknolojilerin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte öğrencilerin bu dijitalleri aşırı ve kontrolsüz biçimde kullanımına bağlı olarak gelişen dijital bağımlılık kavramı da eğitim alanında üzerinde düşünülmesi gereken bir kavram haline gelmiş ve bu riskin önlenmesi adına dijital okuryazarlığı merkeze alan eğitim ve müdahale programlarına duyulan ihtiyaç artmıştır (Mazman Akar & Özer, 2025).

Uluslararası literatürde dijital bağımlılık konusu dijital iyi oluş, medya okuryazarlığı ve dijital vatandaşlık kavramları altında eğitim programları ve öğretim süreçleri ile ilişkilendirilerek ele alınmaktadır (Gui ve ark., 2017; OECD, 2025; Vanden Abeele, 2021; Vuorikari ve ark., 2022; Wilson ve ark., 2014). Bu bağlamda, çocuk ve ergenlerin psikolojik iyi oluşlarını korumak için ekran sürelerine yönelik kısıtlamalar ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesi kritik bir önem taşımakla birlikte (Twenge & Campbell, 2018) dijital araçların tamamen yasaklanması yerine bireylere kontrollü ve sağlıklı bir teknoloji kullanım alışkanlığı kazandırmak gerekmektedir (Kuss & Griffiths, 2011). Bu gereklilik doğrultusunda dijital bağımlılık risklerine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi ve belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirilen okul temelli müdahale programlarının internet ve sosyal medya kullanımına bağlı bağımlılık belirtilerini azaltmada etkili olduğu kanıtlanmıştır (Neverkovich ve ark., 2018).

TYMM ortak metni incelendiğinde, bağımlılıkla mücadelenin “Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri” çatısı altında yer alan “Benlik Becerileri” (kendini tanıma (öz farkındalık), kendini düzenleme (öz düzenleme) ve kendine uyarlama (öz yansıtma)) ve “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” ile ilişkilendirildiği görülmektedir (MEB, 2025a). Erdem-Değer Eylem çerçevesinde öğrenciden beklenen yetkin ve erdemli insan olma özellikleri tanımlanırken on profil özelliği belirlenmiş ve bunlardan biri de sağlıklı olma profili olarak ifade edilmiştir. Program ortak metninde, sağlıklı birey olmanın gereklilikleri arasında

“bağımlılıktan kaçınma ve bağımlılıkla mücadele etme” ve “manevi sağlığını koruma” kriterleri yer almaktadır. Başka bir deyişle, bağımlılık riski yalnızca Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi alan becerisi olmanın dışında bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu doğrultuda dijital bağımlılık kavramı, güncel öğretim programında doğrudan ve dolaylı yollardan ele alınan önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Yaşam Doyumu Kavramının Eğitim Programı ve Öğretim Süreçleri ile İlişkisi

Öznel İyi Oluş Modeli çerçevesinde ele alınan yaşam doyumu, bireyin yaşam koşullarını nasıl algıladığı ve yaşamından ne derece memnun olduğu ile ilişki olup bireyin psikolojik iyi oluşunun önemli bir bileşenidir (Diener, 1984). Eğitim bilimleri literatüründe yaşam doyumu öğrencilerin okul deneyimleri, akademik yaşantıları, sosyal ilişkileri ve psikolojik gelişimleri ile yakından ilişkili bir değişken olarak nitelendirilmektedir (Gilman & Huebner, 2003). Uluslararası literatür incelendiğinde öğrencilerin yaşam doyumunun okul iklimi, öğretmen desteği, akran ilişkileri ve öğrenme deneyimleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Suldo ve ark., 2006). Ayrıca, eğitim programlarının öğrencilere olumlu öğrenme deneyimleri sunması, sosyal öz-yeterlik ve problem çözme becerilerini geliştirmesi ve olumlu tutumlar geliştirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturması yaşam doyumunun artmasına destek olan önemli etkenler arasında yer almaktadır (Huebner ve ark., 2004).

Eğitim programları ve öğretim süreçleri açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarının değil psikolojik iyi oluşlarının da desteklenmesi programların temel hedeflerindendir. Türkiye bağlamında, TYMM’de öğrencilerden yetkin ve erdemli insan olma beklentisi tanımlanırken ruh ve beden bütünlüğüne yer verilerek psikolojik bireyin psikolojik sağlığına da önem verildiği görülmektedir. Ayrıca, programlar arası bileşenlerden biri olarak yer verilen sosyal duygusal öğrenme becerileri; bireyin kendisi ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi ve empati yapabilmesi yani sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi noktasında önemli bir beceri olarak öğretim programı ortak metninde yer almıştır (MEB, 2025a). Ayrıca erdem-değer-eylem çerçevesinde bireyin kendisiyle ve çevresiyle kurduğu sağlıklı etkileşim ve iletişimin önemi

vurgulanarak huzurlu insanı, huzurlu aile ve toplum ve yaşanılabilir çevrenin gereklerinden biri olarak sunulmuştur. Bu beceriler ve değerler birlikte ele alındığında öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını ve yaşam doyumlarını destekleyen önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2025a). Bu yönüyle yaşam doyumu kavramının eğitim programları ve öğretim süreçleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Dijital Ebeveynlik Kavramının Eğitim Programı ve Öğretim Süreçleri ile İlişkisi

Günümüz dünyasında dijitalleşmenin erken çocukluk dönemlerinden itibaren etkili olması, ebeveynlerin çocukların dijital dünyadaki deneyimleri üzerindeki rolünü daha da önemli hale getirmiştir (Livingstone & Helsper, 2008; OECD, 2025). Uluslararası literatürde çocukların dijital ortamdaki deneyimlerinin yalnızca okul temelli öğrenmelerle değil aile ortamındaki yönlendirme ve rehberlik süreçleriyle birlikte şekillendiği vurgulanmaktadır (Livingstone ve ark., 2018). Bu nedenle eğitim programlarında dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve bilinçli teknoloji kullanımı gibi becerilerin kazandırılmasının yanında ailelerin de bu sürecin bir parçası olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (OECD, 2025).

Türkiye bağlamında, TYMM ortak metninde eğitim sürecinin yalnızca okul ile sınırlı olmadığını, velilerin de sürecin aktif bir parçası olduğunu açık bir biçimde ifade edilmiştir (MEB, 2025a). Bu bağlamda dijital ebeveynlik eğitim programlarında hedeflenen öğrenci profiline sahip birey yetiştirmek noktasında önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir.

İlgili Araştırmalar

İlgili çalışmalarla ilgili araştırma yapılırken dijital ebeveynlik, dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu gibi anahtar kelimeler kullanılarak 2016-2026 yılları arasında yapılan çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR ULAKBİM Dizin, Scopus, Proquest, PUBMED ve ERIC gibi çeşitli veri tabanları üzerinden araştırılmıştır. İlgili araştırmalar aşağıda sunulmuştur:

Ulusal Düzeyde Yapılan Araştırmalar

Coşkunalp (2022) dijital ebeveynlik öz yeterliği ile çocuklarda problemli medya kullanımı arasındaki ilişkini incelediği çalışmasında ilkokula devam eden 7-10 yaş arasında çocuklar ve ebeveynleri ile nicel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada çocuklara “Problemli Medya Kullanım ölçeği”, ebeveynlere ise “Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği” uygulayarak veri toplamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda dijital ebeveynlik öz yeterliğinin alt boyutlarından dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim ile çocukların problemli medya kullanımı arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlı (2022) “İnternet Bağımlılığı Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkiler mi” isimli çalışmasında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin betimlenmesi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanmış olup Ankara ili Mamak ilçesinde resmi devlet okulu statüsündeki liselerde öğrenim gören toplam 505 lise öğrencisinden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak “İnternet Bağımlılığı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile internet bağımlılık düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, İnternet bağımlılığına cinsiyet, sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim düzeyi ve sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmakla beraber eleştirel düşünme eğiliminde cinsiyet, kızların lehine anlamlı bir şekilde yüksek çıkarken sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim düzeyi ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kasap (2022) tarafından 35 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılan “Fen Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Dijital Okuryazarlık Seviyelerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” isimli araştırmada nicel araştırma desenlerinde yer alan yarı deneysel desenlerde ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Fen Tutum

Ölçeği” “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri dersinde dijital öykü kullanımı fen dersine yönelik tutumu, dijital okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimini olumlu yönde etkilemiştir.

Günaydın (2021) “12-17 yaş çocuğu olan annelerin ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi ve dijital ebeveynlik tutumu ile çocuklarında İnternet bağımlılığı arasındaki ilişki” isimli çalışmasında 179 “12-17 yaşında” çocuğu olan veli üzerinde “Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği”, “Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Aile-Çocuk İnternet Farkındalık Ölçeği” uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyleri ile dijital ebeveynlik tutum düzeyleri arasında ilişki yokken ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocuklarının İnternet bağımlılığı düzeyleri arasında ters yönlü ve zayıf ilişki vardır. Ayrıca, çocukları dijital medya risklerinden koruma ve dijital ebeveynlik tutum düzeyleri ile çocukların internet bağımlılığı düzeyleri arasında aynı yönlü ve zayıf ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Manap’ın 2020 yılında yayınlanan doktora tezinde dijital ebeveynlik farkındalığının boyutlarını belirleyerek, anne babaların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyine ilişkin ölçek geliştirmiş ve dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini cinsiyet, eğitim düzeyi, aile içi roller, yaş, akıllı telefon kullanım süresi ve çocukta algılanan internet bağımlılığı açısından incelemiştir. Araştırmada karma desenlerinden biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın nitel kısmında 12 ebeveynle görüşme yapılarak dijital ebeveynlik farkındalık düzeyine ilişkin ölçek geliştirmek amacıyla içerik analizi yapılarak dijital ebeveynlik farkındalığının boyutları belirlenmiştir. Yapılan görüşme sonucu boyutlar belirlenerek literatür desteğiyle ölçek geliştirilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tarama deseni uygulanmıştır. İlkokul giden çocuğu olan 409 ebeveyne dijital ebeveynlik farkındalığı ölçeği uygulanmıştır. Dijital ebeveynlik farkındalığının cinsiyet, eğitim düzeyi ve aile içi rollerin anlamlı düzeyde farklılaştığı; dijital ebeveynlik farkındalığı ile yaş, akıllı telefon kullanım süresi ve çocukta algılanan internet bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır.

Arslankara ve Usta (2020) lise öğrencilerinin sanal ortamlardaki risklere ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve problemli internet kullanım durumları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin sanal risk algısını ne düzeyde yordadığını ölçmek amacıyla yaptığı çalışmasında genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın verilerini kolay örnekleme yöntemiyle, Ağrı'da bulunan farklı liselerde (Meslek Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Lisesi) öğrenim gören 390 lise öğrencisinden elde etmiştir. Veri toplama aracı olarak “Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği”, “Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin tehdit ve tehlikelerini bilen ya da internet ve bilgisayar üzerinden çeşitli risklere maruz kalan bireylerde sanal risklere ilişkin duyarlık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının ve eleştirel düşünme eğiliminin sanal risk algısını nasıl yordadığı incelendiği çalışmada problemli internet kullanımının ve eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı birer yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öçal (2017) yüksek lisans tezinde ilkökul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemek ve belirli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu amacı doğrultusunda nicel çalışmada desenlerinde ilişkisel tarama modelini ve seçkisin örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemini kullanarak 400 öğretmen ve 356 veli üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre, ilkökul öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları üzerinde cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi, gelir, ikamet ettikleri yer etkili değilken yaş, öğrenim durumu, kıdem, kullandıkları dijital araç sayısı, kişisel bir bilgisayara ve sürekli internet bağlantısına sahip olma durumları, internet kullanma sıklıkları ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları üzerinde etkilidir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler kendilerini dijital okuryazarlık bakımından “çok yeterli” hissetmektedir. Velilerin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları üzerinde ise cinsiyet, herhangi bir işte çalışma durumu, öğrenim durumu, gelir, ikamet ettikleri yer, çocuklarının okudukları sınıf düzeyi, kullandıkları dijital araç sayısı, kişisel bir bilgisayar ile sürekli internet bağlantısına sahip olma durumları ve internet kullanma sıklığı etkili bir değişkenken; yaş

etkili bir değişken değildir. Veliler kendilerini dijital okuryazarlık bakımından “çok yeterli” hissetmektedirler. Velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları üzerinde yaşı, gelir, ikamet yeri, öğrenim durumu, internet bağlantısına sahip olma durumu etkili bir değişken değilken cinsiyet, bir işe sahip olma durumu, sınıf düzeyi, kullandıkları dijital araç sayısı, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet kullanma sıklığı etkilidir. Veliler dijital okuryazarlık bakımından çocuklarını “orta yeterli” düzeyde olduklarını düşünmektedir.

Üstündağ (2024) tarafından yapılan çalışmada, annelerin dijital ebeveynlik farkındalığını tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel olarak yürütölen bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya çocukları anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise çağında olan 306 anne katılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğı” kullanılarak toplanmış olup verilerin analizinde betimsel analizlerden Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Tamhane’nin Post Hoc testleri kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, annelerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğı ortaya konmuştur. Çocuğun cinsiyetine, dijital medya hakkında önceden bilgi sahibi olma durumuna ve annelerin sahip olduğı çocuk sayısına göre dijital ebeveynlik farkındalığı düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı sunucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, 46-50 yaş arasındaki annelerin dijital ihmal düzeylerinin, çocuğı ilkokula devam eden lisans ve lisansüstü eğitime sahip annelerin ise olumsuz model olma düzeylerinin yüksek olduğı belirlenmiştir.

Canpolat ve Karadaş (2024) tarafından yürütölen karma yöntem araştırmasında, ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir eğitim programı geliştirilerek test edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında 40 ebeveyn ile ihtiyaç analizi için görüşmeler yapılmış, nicel kısımda ise ön-test-son test kontrol gruplu deneysel desen kapsamında 28 ebeveyn (14 kontrol, 14 deney) çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu ve “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğı” kullanılmıştır. Nitel veriler için tümevarımsal tematik analiz, nicel veriler için ANOVA ve t-test yöntemlerin kullanılmıştır. Geliştirilen dokuz haftalık “Dijital Ebeveynlik Eğitim Programının” deney grubunda yer alan ebeveynlerin risklerden korunma düzeylerinin anlamlı oranda arttığı ve üç aylık izlemenin ardından bu düzeyin korunduğı sonucuna ulaşılmıştır.

Savas ve ark. (2025) tarafından yapılan çalışmada ergenlerde dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital oyun bağımlılığı ve sağlıklı yaşam inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 938 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüş olup veri toplama aracı olarak “Tanımlayıcı Özellikler Formu”, “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Ergenler için Sağlıklı Yaşam Biçimi İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler değişkenler arası ilişkileri incelemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin yüksek dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital oyun bağımlılığını ve sağlıklı yaşam davranışlarını olumlu yönde etkilemekteyken yüksek dijital oyun bağımlılığının ise sağlıklı yaşam üzerinde negatif bir etkisi vardır.

Bağatarhan ve Siyez (2024) yürüttükleri çalışmada anne iletişimi, baba tarafı iletişimi ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin öz-yeterlik tarafından aracılık edilip edilmediğini incelemektedir. Araştırma verileri, 601 ortaokul öğrencisinden toplanmış olup katılımcılara “Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği”, “Ergen Aile Süreçleri Ölçeği”, “Genel Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” uygulanmıştır. Veriler yapısal eşitlik modeli ile test edilmiş olup baba iletişiminin doğrudan öz-yeterlik ile ilişkili olduğu, öz-yeterlik aracılığıyla da dolaylı olarak dijital bağımlılıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne iletişimi ise yalnızca doğrudan dijital bağımlılık ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, araştırma sonuca göre öz-yeterlik dijital bağımlılığı negatif yönde yordamaktadır. Cinsiyet bazlı analiz sonuçlarına göre anne iletişiminin dijital bağımlılık üzerindeki dolaylı etkisi yalnızca kız çocukları için anlamlıdır.

Kalkım ve ark. (2024) tarafından yürütülen çalışmada, erken ergenlik dönemindeki çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik öz-yeterliklerini ve dijital ebeveynlik farkındalıklarını etkileyen değişkenler incelenmiştir. Örneklemi, İzmir’deki 3 ortaokulda öğrenim gören 10-14 yaş arası ergenlerin 2402 ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışma, kesitsel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Bu bağlamda, araştırma verileri “Ebeveyn Bilgi Formu”, “Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin dijital okuryazarlığı ile

dijital iletişim becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. İlkokul mezunu ebeveynlerin dijital iletişim alt boyut puanlarının üniversite mezunlarından daha yüksek olduğu, annelerin ise babalara göre daha yüksek dijital güvenlik öz-yeterliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin dijital güvenlik, okuryazarlık ve iletişimde yetkin oldukları; ayrıca eğitim, medeni durum ve ekonomik durum gibi sosyodemografik faktörlerin dijital ebeveynlikte önemli bir role sahip olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası Düzeyde Yapılan Araştırmalar

Troster (2024) yapmış olduğu çalışmada, sosyal medyadaki ebeveyn ilişkisi kalitesi, cinsiyeti ve zamanının Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan 18-25 yaşındaki erkek ve kadınlarda kimlik oluşumunu yordamasını incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda yapmış olduğu nicel araştırmada, 132 katılımcıdan veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak "Değiştirilmiş Erikson Psikososyal Aşama Envanteri (Modified Erikson Psychosocial Stage Inventory)", "Hemingway Ergen Bağımlılık Ölçeği (Hemingway Measure of Adolescent Connectedness)" ve "Sosyal Ağ Zaman Kullanım Ölçeği (Social Networking Time Use Scale)" kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveyn ilişkileri kalitesi, kimlik oluşumunu öngören birincil faktör olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sosyal medyadaki zamanın, kimlik oluşumuyla negatif yönlü ilişki gösterdiği ve kadınların erkeklerden daha olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, sosyal medya kullanımının zamansal yönlerinin ve ebeveyn ilişkisi kalitesinin kimlik oluşumunda önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Almagul ve ark. (2023) tarafından yapılan çalışmada, teknoloji bağımlılığı kapsamında olan oyun, sosyal medya ve internet bağımlılığı ile okul başarısı ve çalışma davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Kazakistan'ın Almatı şehrindeki 4 okulda 5-8. sınıfı okuyan 240 öğrenci oluştururken çalışma, karşılaştırmalı ilişkisel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada "İnternet Bağımlılığı Ölçeği", "Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği", "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" ve "Çalışma Davranışı Ölçeği" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan

öğrencilerin teknoloji bağımlılıklarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaştığı belirlenirken çalışmada, kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılığının yüksek, erkek öğrencilerin ise dijital oyun bağımlılığının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf seviyesi arttıkça teknoloji bağımlılığının arttığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, düşük başarı ve çalışma davranışı düzeylerine sahip öğrencilerin yüksek teknoloji bağımlılıkları olduğu belirlenmiştir.

Bozoglan ve Kumar (2022) tarafından yapılan çalışma, Singapur'da 6-14 yaş arası arasında Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ile çevrim içi geçirilen saatler, pozitif ebeveynlik, negatif ebeveynlik, otizmlili ebeveyn stresi ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 28-74 yaşları arasında 59 ebeveyn dâhil edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, negatif ebeveynliğin, otizm ebeveyn stresinin ve çocuğun internette geçirdiği saatlerin çocuğun internet bağımlılığı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi varken pozitif ebeveynlik çocuk internet bağımlılığı ile negatif ilişki gösterip bir anlam ifade etmemiştir.

Tsai ve ark. (2020) tarafından yapılan çalışmada, Chiayi ilçesindeki 5. ve 6. sınıfa giden öğrencilerin dijital oyunlar internet bağımlılığı, akran ilişkileri ve öğrenme tutumları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma için 735 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma verileri "Dijital Oyun İnternet Bağımlılığı Ölçeği", "Akran İlişkileri Ölçeği" ve "Öğrenme Davranışları Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Chiayi ilçesindeki yüksek dereceli öğrencilerin %93,2'si haftada 2 ila 3 kez dijital oyun oynamakta ve oyun oynama süreleri 1 saatten az sürmektedir. Dijital oyun internet bağımlılığı, akran ilişkileri ve öğrenme tutumlarında "okul konumu", "haftalık kullanım" ve "günlük kullanım süresi" gibi çeşitli arka plan değişkenleri arasında belirgin farklılıklar var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyun internet bağımlılığının hem akran ilişkilerinde hem de öğrenme tutumlarında düşük derecede negatif ilişkili olduğu; akran ilişkilerinin öğrenme tutumlarıyla orta derecede pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Thomas (2020) yapmış olduğu çalışmada sosyal medya bağımlılığı, eleştirel düşünme becerisi ve başarı duyguları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma deseni

olarak ilişkisel tarama kullanılan bu araştırmada katılımcılara “sosyal medya bağımlılığı, eleştirel düşünme ve başarı duygusu ölçekleri uygulanmıştır.” Bu kapsamda, Tayland’da üniversitede öğrenci olan 229 kişiden veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal medya bağımlılığı ile başarı duygusu arasında negatif güçlü bir ilişki varken, sosyal medya bağımlılığı ile eleştirel düşünme üzerinde negatif zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yang ve ark. (2024) ebeveynlerin akıllı telefon meşguliyetinin (phubbing) ergenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisini ve bu ilişkide öz saygı ile algılanan sosyal desteğin düzenleyici etkisini incelemiştir. Çin’de 2286 ortaokul öğrenci üzerinde yürütülen bu çalışmada “Ebeveyn Phubbing Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği”, Rosenberg Öz Saygı Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Analizler SPSS 23.0 üzerinde gerçekleştirmiş olup beklenti-maksimizasyon tahmin yöntemi, PROCESS makrosu (Model 4 ve Model 59) kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn telefon meşguliyeti ile ergenlerin yaşam doyumu arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Öz saygının bu ilişkide aracı rolü üstlendiği, algılanan sosyal desteğin ise telefon meşguliyeti ile öz saygı arasındaki ilişkiyi düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle düşük sosyal desteğe sahip ergenlerde ebeveyn telefon meşguliyetinin öz saygıyı daha güçlü biçimde yordadığı sosyal desteği yüksek olan bireylerde ise bu ilişkinin anlamsız olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre ebeveyn telefon meşguliyetine yönelik müdahalelerin yaşam doyumunu arttırmada umut verici bir yol olduğu ve ergenlerin öz saygısını geliştirmeyi teşvik etmenin yaşam doyumunu arttırmada etkili bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir.

Holm (2025) tarafında yürütülen bu çalışmada anatomi ve fizyoloji dersine çevrim içi olarak katılan 86 gönüllü öğrenci ile dijital okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler DigComp çerçevesine dayalı “Dijital Beceriler Hızlandırma Programı (Digital Skills Accelerator) öz değerlendirme aracı ve öğrencilerin sınav notları üzerinden toplanmıştır. Veriler multinomiyal lojistik regresyon, t-test ve ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği alanları akademik başarıyı en güçlü oranda yordayan faktörler olarak

belirlenmiştir. Ayrıca, Fen Bilimleri geçmişi olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksekken yaştan dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Rodríguez-de-Dios ve ark. (2018) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin dijital becerilerinin çevrim içi fırsatlar ve risklerle olan ilişkisi ile ebeveyn aracılığının bu beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, İspanya’da öğrenim gören 12-18 yaş arası 1446 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kesitsel anket ve SEM’e göre tasarlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmada “Ebeveyn Aracılığı Ölçeği”, “Dijital okuryazarlık Ölçeği”, “Çevrimiçi Risk Davranışları Ölçeği”, “Çevrimiçi Fırsatlar Ölçeği”, “Dijital Okuryazarlık: Teknolojiye Yönelik Olumlu Tutum ve Teknoloji Kaygısı Ölçeği” araçları kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, dijital becerileri yüksek olan ergenlerin daha fazla çevrim içi fırsattan yararlanmakla birlikte daha fazla çevrim içi risklere de maruz kaldığı ortaya konmuştur. Kısıtlayıcı ebeveyn aracılığının dijital okuryazarlığı olumsuz etkilediği, aktif ebeveyn aracılığının ise dijital becerilerle anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, kısıtlayıcı ebeveyn tutumlarının ergenlerin dijital becerilerini kısıtlayarak hem çevrim içi riskleri hem de fırsatları azalttığı görülmüştür.

Hussain ve Phulpoto (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dijital okuryazarlığın dijital çağda farklı demografik gruplardaki (öğrenciler, çalışanlar ve genel halk) bireyleri güçlendirmedeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini çevrim içi ankete katılan 500 kişi ile çeşitli sektörlerden görüşme yapılan 30 çalışan oluşturmaktadır. Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin entegre edildiği karma modele göre tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dijital okuryazarlığın iş becerileri ile sosyal ve ekonomik katılımı önemli ölçüde artırdığı; genç neslin ve yüksek eğitilmiş bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, teknolojiye erişim eksikliği ve dijital uçurumun en büyük engeller olduğu, etkili eğitimlerin ise interaktif ve mesleki ihtiyaçlara uygun olması gerektiği saptanmıştır. Sonuç olarak, dijital okuryazarlığın bireyleri güçlendirdiği, bu nedenle toplum temelli eğitimler ve hükümet politikaları gibi hedeflenmiş stratejilerin dijital uçurumu kapatmada kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.

Peng ve ark. (2025) tarafından yürütülen çalışmada, ebeveyn bağlanmasının ergenlerin problemli akıllı telefon kullanımı (PSU) üzerindeki etkisi ve bu ilişkide akran bağlanması ile çevrim içi ihtiyaç doyumunun zincirleme aracılık rolü incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 13-18 yaş arası 1208 ergen oluştururken çalışma kesitsel ve zincirleme aracılık modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma verileri, “Problemlili Akıllı Telefon Kullanımı Ölçeği”, “Ebeveyn ve Akran Bağlanma Envanteri” ve “Çevrim içi Psikolojik İhtiyaç Doyumu Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveyn bağlanmasının PSU ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ebeveyn bağlanmasının PSU üzerindeki etkisinde, akran bağlanması ve çevrim içi ihtiyaç doyumunun hem bağımsız hem de zincirleme şekilde aracılık ettiği belirlenmiştir. Ebeveyn ve akran bağlanmasını güçlendirmenin, ergenlerin problemli akıllı telefon kullanımını önleme ve müdahale etmede kritik bir role sahip olduğu saptanmıştır.

Moksnes ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde okulla ilgili stres, yaşam doyumu ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiler ve yaşam doyumunun bu ilişkideki aracı rolü incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini orta Norveç’te öğrenim gören 13-18 yaş arasındaki 1239 ergen oluşturmaktadır. Çalışma kesitsel araştırma ve SEM’e göre tasarlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada “Ergen Stres Anketi”, “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Klinik Olmayan Depresyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul performansına yönelik stresin depresif belirtilerle pozitif, yaşam doyumuyla ise negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumunun depresif belirtilerle negatif yönde ilişkili olduğu ve okul performansı stresi ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide kısmi bir aracı role sahip olduğu saptanmıştır. Yaşam doyumunun, ergenlerin okul performansı stresi deneyimleri ile ruh sağlığı ve depresif belirtiler arasındaki etkileşimde potansiyel ve önemli bir aracı mekanizma olduğu ifade edilmiştir.

Zhang ve ark. (2025) yürüttükleri çalışmada, ebeveyn aracılığı ile ergen internet bağımlılığı arasındaki ilişkide, ebeveyn-çocuk ilişkisinin aracı rolü ile ebeveyn internet bağımlılığının düzenleyici rolünü incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, Çin’deki ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan 8182 ergen oluşturmaktadır. Çalışma, kesitsel çevrim içi

anket ve nedensel adımlar (causal steps) regresyon yöntemini içeren modeller tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sıkı ebeveyn aracılığının doğrudan ergen internet bağımlılığını azalttığı, ancak ebeveyn-çocuk ilişkisini zedeleyerek dolaylı yoldan bağımlılığı artırabildiği saptanmıştır. Ayrıca ebeveynin kendi internet bağımlılığının, ebeveyn-çocuk ilişkisi ile ergen internet bağımlılığı arasındaki koruyucu bağı zayıflattığı görülmüştür. Ebeveyn aracılığının maksimum fayda sağlaması için ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmenin ve ebeveynlerin kendi internet bağımlılıklarını kontrol etmelerinin önemli olduğu belirlenmiştir.

İlgili Araştırmalar: Genel Değerlendirme

İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, dijital ebeveynlik, dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu değişkenlerinin çocukların ve ergenlerin dijital deneyimlerini anlamada birbirleriyle ilişkili kavram olduğu görülmektedir. Ulusal ve uluslararası araştırmalar, çocukların dijital teknoloji kullanımının yalnızca ekran süresi ya da bireysel tercih üzerinden açıklanamayacağını; aile içi iletişim, ebeveyn rehberliği, ebeveyn tutumları, akran ilişkileri, akademik yaşantılar, dijital beceriler ve psikolojik iyi oluş gibi birçok değişkenle birlikte değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dijital ebeveynlik üzerinde yürütülen çalışmalarda, ebeveynlerin dijital farkındalıklarının, dijital ebeveynlik tutumlarının, öz-yeterliklerinin ve aracılık stratejilerinin çocukların problemli medya kullanımı, internet bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve çevrim içi risklerle karşılaşma durumlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Dijital bağımlılık ve problemli dijital kullanım hakkında yapılan araştırmalar ise bu değişkenlerin akademik başarı, çalışma davranışı, eleştirel düşünme, öz-yeterlik, akran ilişkileri, ebeveyn-çocuk iletişimi ve yaşam doyumu gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital okuryazarlık çalışmalarına bakıldığında bu kavramın yalnızca teknik beceri olarak değil; bilgiye erişme, bilgi değerlendirme, dijital içerik üretme, güvenli ve etik kullanım, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerilerini kapsayan çok boyutlu bir yeterlik olarak değerlendirildiği görülmektedir. Yaşam doyumu üzerine yapılan çalışmalar ise ergenlerin yaşam doyumlarının okul stresi, akademik beklentiler, ebeveyn ilişkisi, sosyal destek, öz-

saygı, sosyal medya kullanımı ve dijital ortamda geçirilen zamanla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar bütüncül olarak ele alındığında, dijital ebeveynlik, dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu değişkenlerinin çoğunlukla ayrı ayrı ya da ikili ilişkiler çerçevesinde incelendiği görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Yöntem kısmında yapılan araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu ve özellikleri, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizinde izlenen yol haritasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada, araştırma probleminin çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesine imkân sağlayan karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birleştirildiği bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nitel ve nicel paradigmaların bir arada kullanılamayacağı savına dayanan geleneksel yaklaşımları reddeden ve pragmatizm felsefesine dayalı bu yaklaşım araştırma sorularına en uygun ve pratik çözümleri bulmayı hedeflerken, yöntemlerin eklektik bir biçimde kullanılmasına imkân sağlar (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden kısmi karma sıralı baskın durum deseni (partially mixed sequential dominant status design) tercih edilmiştir. Bu tipolojiye göre karma yöntem desenleri, karıştırma boyutu, zaman boyutu ve vurgu boyutu olmak üzere üç temel yapı üzerinden sınıflandırılmaktadır (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Bu araştırmada nicel ve nitel aşamalar zaman bakımından ardışık olarak yürütülmüştür. Nicel aşama araştırmanın baskın boyutunu, nitel aşama ise tamamlayıcı ve derinleştirici boyutunu temsil etmektedir.

Araştırma süreci iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada ortaokul öğrencilerinden dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumuna ilişkin, ebeveynlerden ise dijital ebeveynlik öz-yeterliliğine ilişkin nicel veriler elde edilmiştir. İkinci aşamada ise nicel verilerin toplandığı okullarda araştırmanın ölçütlerine uygun ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlerle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler aracılığıyla çocukların dijital kullanım alışkanlıkları, dijital

okuryazarlık becerileri, yaşam doyumları ve ebeveynlerin dijital ebeveynlik deneyimleri daha ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

Veri toplama ve analiz sürecinin zamanlamasına göre ise çalışma, araştırmanın ardışık aşamalar halinde yürütülmesine olanak tanıyan ardışık nicel-nitel analiz (sequential quantitative-qualitative analysis) yapısında kurgulanmıştır (Onwuegbuzie & Leech, 2004). Bu yapıya uygun olarak süreç iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada nicel veriler toplanmış ardından bu bulguları anlamlandırmak ve desteklemek amacıyla nitel veri toplama ve analiz aşamasına geçilmiştir. Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasının temel gerekçesi tamamlayıcılık (complementarity) ilkesidir (Greene ve ark., 1989). Tamamlayıcılık ilkesi kapsamında, araştırmanın nitel aşaması nicel bulguları desteklemek, güçlendirmek ve elde edilen istatistiksel sonuçları daha ayrıntılı biçimde açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Sadece nicel analizlere dayalı istatistiksel veya pratik anlamlılık ölçütleri, karmaşık eğitimsel ve sosyal olguları tek başına açıklamakta sınırlı kalabilmektedir (Onwuegbuzie & Leech, 2004). Bu doğrultuda, nitel veriler aracılığıyla nicel bulguların anlamlandırılması sağlanmış ve sayısal sonuçların arka planında yer alan süreçler daha kapsamlı bir biçimde açıklanmıştır (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Bu araştırmada karma yöntem, ardışık tamamlayıcı bir yapıda kurgulanmıştır. Nitel görüşme soruları nicel veri toplama sürecinden önce araştırmanın kuramsal temelleri ve araştırma problemleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu sebeple, nitel aşama, nicel analiz sonuçlarına göre yeniden yapılandırılan bir görüşme süreci olarak değil; nicel bulgulardan elde edilen araştırma bulgularını desteklemek, derinleştirmek ve yorumlamaya katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

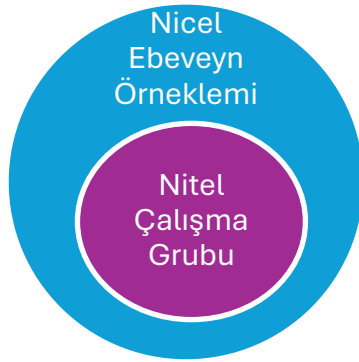
Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırmalarında örneklem seçimi, nicel ve nitel araştırmalar için ayrı ayrı şemaların tasarlanmasını zorunlu kıldığında tekli yöntemlere kıyasla daha karmaşık bir yapıdadır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Bu bağlamda, araştırmanın örnekleme sürecinde

karma yöntem örneklem tipolojisine göre araştırmanın bir fazı için seçilen örneklem üyelerinin (nitel katılımcıların), diğer araştırma fazı (nicel örneklem) için seçilen üyelerinin bir alt kümesini oluşturduğu; “ardışık iç içe geçmiş örneklem tasarımı (sequential nested sampling)” tercih edilmiştir (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Nicel aşamada rastlantısal (olasılıklı) örnekleme yöntemleri, nitel aşamada ise amaçlı örnekleme yöntemleri bir arada kullanıldığından bu yöntem “tip 2 (type 2) örneklem kombinasyonu” olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda, ardışık sürecin doğasına uygun biçimde örneklem ve çalışma grubunun belirlenmesi nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma evrenini Ankara’nın merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada benimsenen ardışık iç içe geçmiş örneklem tasarımı kapsamında nicel ebeveyn örneklemini ile nitel çalışma grubu arasındaki ilişki Şekil 12’de gösterilmiştir.

Şekil 12

Nicel Ebeveyn Örneklemini ile Nitel Çalışma Grubu Arasındaki İç İçe Geçmiş Yapı



Araştırmanın nicel kısmında, Ankara’nın büyük bir kent olması ve sosyoekonomik statü anlamında çeşitlilik olması nedeniyle örneklemin evrenin temsil gücünü arttırması amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi (stratified sampling) kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2015). Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yapılan Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) çalışması verilerine (2022) göre, ilçeler altı (6) gelişmişlik kademesinde gruplandırılmıştır. 1. kademedan 6. kademeye doğru sosyoekonomik statü düşmektedir. Ankara’nın merkezi ilçelerine bakıldığında Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Etimesgut ve

Gölbaşı 1. kademedede yer alırken Keçiören, Sincan, Mamak ve Pursaklar 2. kademededir. 1. ve 2. kademedede yer alan toplam ortaokul öğrenci sayısı aşağıdaki gibidir.

Tablo 3

İlçelere göre ortaokul öğrenci sayıları (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024)

Kademe	İlçeler	Öğrenci Sayısı
1	Çankaya	27.132
	Yenimahalle	30.432
	Altındağ	25.613
	Etimesgut	27.952
	Gölbaşı	6.507
2	Keçiören	47.514
	Sincan	33.469
	Mamak	33.413
	Pursaklar	10.155

Belirlenen gruplar içerisinde yer alan öğrenci sayıları değerlendirildiğinde 1. kademedede yer alan öğrenci sayısı toplam ortaokul öğrenci sayısının %48,6'sını oluştururken, 2. Kademedeki öğrenci sayısı toplam mevcudun %51,4'ünü kapsamaktadır. Her iki kademenin öğrenci oranları birbirine denk olduğundan dolayı her bir alt gruptan tesadüfi olarak belirlenen yirmi (20) okul olmak üzere toplamda kırk (40) okulun öğrencilerinden ve velilerinden veri toplanması planlanmıştır. Bu doğrultuda, okulların belirlenmesi için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2024) tarafından yayımlanan listede yer alan ortaokullar 1. ve 2. kademedede yer alan ilçelere göre ayrılarak listelenmiştir. Ardından online kura çekme sitesinden (<https://onlinekura.com/>) yararlanarak her iki kademe için de belirtilen sayıda okul örneklem olarak tesadüfi biçimde seçilmiştir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yayımlanan 2023-2024 eğitim-öğretim yılı için yayınlanan resmî ortaokul verilerine göre toplam öğrenci sayısının 242.187 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada %95 güven aralığında ve %5 hata payı ile $p=.50$ ve $q=.50$ değerleri üzerinden yapılan hesaplamalar sonucunda minimum örneklem büyüklüğünün yaklaşık 384 olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2015).

Bu kapsamda kırk (40) okulun belirlenmesinin nedeni veri toplama sürecinde olası aksaklıkların (katılımın düşük olması, veri toplama sürecinde yaşanabilecek idari aksaklıklar vb.) önüne geçebilmek ve hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşmayı güvence altına alabilmek amacıyla okul havuzu geniş tutulmuştur. Ancak veri toplama sürecinde hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşılmasıyla veri toplama süreci sonlandırılmış; bu nedenle belirlenen okulların tamamında veri toplama sürecinin yürütülmesine ihtiyaç kalmamıştır. Bu bağlamda, belirlenen okullarla sırasıyla irtibata geçilmiş toplamda 16 okulla görüşülmüş bu okullardan üçünde veri toplamaya ilişkin olumsuz yanıt alınmıştır. 13 okul ise olumlu görüşlerini bildirerek veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Öğrenci ve ebeveyn sayılarında hedeflenen sayıya ulaşılmasının ardından veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmına dair öğrencilere ve ilişkin demografik bilgiler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubuna Dâhil Edilen Ortaokul Öğrencilerine İlişkin Bilgiler

Özellik	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	367	50,6
	Erkek	358	49,4
Sınıf	5-6	408	56,3
	7-8	317	43,7
Not ortalaması*	50 altı	33	4,6
	50-69	113	15,6
	70-84	205	28,3
	85 ve üzeri	364	50,2
Ebeveynlerin hayatta olma durumu	Her ikisi de sağ	704	97,1
	Anne sağ	16	2,2
	Baba sağ	2	,3
	Her ikisi de vefat	3	,4
Anne eğitim*	Okuryazar değil-İlkokul	127	17,5
	Ortaokul-Lise	379	52,3
	Ön/Lisans-Lisansüstü	212	29,2
Baba eğitim*	Okuryazar değil-İlkokul	73	10,1
	Ortaokul-Lise	372	51,3
	Ön/Lisans-Lisansüstü	270	37,2

Özellik	Kategori	n	%
Günlük teknolojik cihaz kullanım süresi*	1 saatten az	104	14,3
	1-2 saat	317	43,7
	3-4 saat	202	27,9
	5-6 saat	65	9,0
	7 saat ve üzeri	34	4,7
Evde internet durumu*	Hayır	23	3,2
	Evet	700	96,6
Günlük internet kullanım süresi*	1 saatten az	124	17,1
	1-2 saat	351	48,4
	3-4 saat	162	22,3
	5-6 saat	56	7,7
	7 saat ve üzeri	27	3,7
Günlük dijital oyun süresi*	Hiç	88	12,1
	1 saatten az	213	29,4
	1-2 saat	272	37,5
	3-4 saat	102	14,1
	5-6 saat	26	3,6
	7 saat ve üzeri	20	2,8
Günlük sosyal medya süresi*	Hiç	238	32,8
	1 saatten az	152	21,0
	1-2 saat	219	30,2
	3-4 saat	86	11,9
	5-6 saat	14	1,9
	7 saat ve üzeri	13	1,8
Kullandığı teknolojik cihazlar**	Akıllı telefon	566	26,7
	Akıllı saat	277	13,1
	Tablet	383	18,1
	Akıllı TV	393	18,5
	Bilgisayar	445	21,0
	Diğer	56	2,6
Teknolojik cihaz kullanma amacı**	Araştırma	648	20,9
	Eğlence	636	20,5
	İnternet	253	8,1
	Alışveriş	194	6,2
	Oyun	554	17,8
	Sohbet	505	16,3
	Sosyal medya	315	10,1

Özellik	Kategori	n	%
İnternet için kullanılan cihaz**	Akıllı telefon	626	34,4
	Akıllı saat	79	4,3
	Tablet	339	18,6
	Akıllı TV	332	18,3
	Bilgisayar	410	22,6
	Diğer	32	1,8

Not. *Kayıp veri; **Çoklu cevap soruları

Çalışma verilerindeki ayıklama sonucunda 725 öğrencinin verisi değerlendirmeye alınmış olsa da demografik değişkenlerde kayıp veriler mevcuttur. Bu kayıp oranı %5 eşik değerinin altında olduğu, yanıtlanmayan demografik soruların herhangi bir sistematik örüntü sergilemediği ve tamamen rastgele kayıp özelliği taşıdığı saptandığından, bu durumun analizlerin istatistiksel gücü ve sonuçların temsiliyeti üzerinde bir risk oluşturmadığı değerlendirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2019). Eksik veri barındıran değişkenler ilgili tabloda * ile işaretlenmiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri birbirine benzer bir dağılım göstermiştir; kızların oranı %50,6 (n = 367) iken erkeklerin oranı %49,4'tür (n = 358). Öğrencilerin yarıdan fazlası ise (%56,3, n = 408) 5 ve 6. sınıf düzeyindedir. Not ortalaması 85 ve üzeri olan öğrenciler çoğunluktadır (%50,2, n = 364). Öğrencilerin tamamına yakınının ebeveynleri hayattadır (%97,1, n = 704). Anne ve babası ortaokul-lise mezunu olanlar diğerlerine nazaran çoğunluktadır (sırasıyla %52,3, n = 379 ve %51,3, n = 372). Öğrencilerin %43,7'si (n = 317) günde 1-2 saat teknolojik cihaz kullandığını belirtirken evde hemen hepsinin (%96,6, n = 700) interneti vardır. Çoğunluk günde 1-2 saat internet kullanmaktadır (%48,4, n = 351). Benzer şekilde öğrencilerin çoğu günde 1-2 saat dijital oyun oynamaktadır (%37,5, n = 272). Öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%32,8, n = 238) sosyal medya kullanmadığını belirtmiştir. Çoklu cevap kategorilerinde 566 (%26,7) öğrencinin akıllı telefonu vardır ve bunu bilgisayar takip etmektedir (%21,0, n = 445). Öğrenciler bu cihazları çoğunlukla araştırma (%20,9, n = 648) ve eğlence (%20,5, n = 636) için kullanmaktadır. İnterneti ise daha çok akıllı telefonlarından (%34,4, n = 626) kullandıklarını bildirmiştir.

Tablo 5*Çalışma Grubuna Dâhil Edilen Ebeveynlere İlişkin Bilgiler*

Demografik özellik	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	622	88,7
	Erkek	79	11,3
Eğitim Durumu	OY-İlkokul	88	12,6
	Ortaokul-Lise	382	54,5
	Ön/Lisans-Lisansüstü	231	33,0
Çocuk Cinsiyet	Kız	337	48,1
	Erkek	364	51,9
Çocuk Sınıf	5	184	26,2
	6	178	25,4
	7	157	22,4
	8	182	26,0

Not. OY: Okuryazar Değil

Çalışmada verileri değerlendirilen 701 ebeveynin büyük çoğunluğu kadındır (%88,7, n = 622) ve yarıdan fazlası ortaokul-lise mezunudur (%54,5, n = 382). Çocuklarının cinsiyetleri ise benzer dağılım göstermekle birlikte, erkek çocuk oranı (%51,9, n = 364) kız çocuk oranından (%48,1, n = 337) biraz daha yüksektir. Son olarak yine çocuklarının sınıf düzeyleri de birbirine çok yakın bir dağılım göstermiştir; 184 çocuk (%26,2) 5. sınıfta okuyorken bunu 182 çocuk ile 8. sınıf (%26,0), 178 çocuk ile 6. sınıf (%25,4) ve 157 çocuk ile 7. sınıf (%22,4) takip etmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında, istatistiksel genelleme yapmak yerine konunun derinlemesine anlaşılması hedeflendiğinden olasılıklı olmayan örnekleme şemalarından “amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi” kullanılmıştır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Amaçlı örnekleme, araştırmacının belirli bir evreni temsil ettiğine inandığı, araştırma problemi hakkında zengin bilgi sunabilecek katılımcıları seçmeye olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Çetin ve ark., 2023; Onwuegbuzie & Collins, 2007; Patton, 2014). Bu araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme (criterion sampling), araştırmaya katılacak bireylerin veya grupların araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde önceden belirlenen bir veya daha fazla ölçütü temsil etmesi esasına

dayanmaktadır (Onwuegbuzie & Collins, 2007; Patton, 2014). Bu doğrultuda, çalışma grubunun araştırma problemine ilişkin zengin ve çeşitli veri sunabilmesi amacıyla belirlenen ölçütler aşağıda sunulmuştur:

- Ankara'nın merkez ilçelerinde ikamet ediyor olmak
- Çocuğunun devlet okulunda 5., 6., 7. veya 8. sınıfa devam ediyor olması
- Araştırma için zengin veri sunabilecek nitelikte olmak (Veri toplanan okullardaki idareciler ve sınıf rehber öğretmenleriyle irtibata geçilerek velilere ulaşılmıştır.)
- Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek
- Araştırmanın nicel bölümüne dahil olmak

Belirlenen ölçütler doğrultusunda, Ankara'nın farklı merkez ilçelerinde yaşayan ve çocuğu devlet okulunda öğrenim gören 16 gönüllü ebeveynle bireysel, yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Belirlenen bu 16 kişilik örneklem büyüklüğü, nitel araştırmalarda veri doygunluğuna (data saturation) ya da bilgi yedekliliğine (informational redundancy) erişmek için önerilen standartları (≥ 12 katılımcı) karşılamak için yeterlidir (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Bu doğrultuda, 16 ebeveynle yapılan görüşmelerin, araştırma problemi açısından yeterli bilgi çeşitliliği sağladığı değerlendirilmiştir. Görüşmelerin ilerleyen aşamalarında benzer deneyim ve temaların tekrar etmesiyle veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiş ve böylece veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Böylece, hem dijital ebeveynliğe ilişkin çeşitli deneyimlerin yansıtılması hem de veri çeşitlemesi yoluyla derinlemesine bir analiz yapılması hedeflenmiştir. Bu strateji, nitel araştırmalarda bilgi zenginliği ve anlam çeşitliliğini sağlamada etkili bir yol olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2016).

Katılımcılara ait bilgi tablosu aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6

Nitel Araştırmaya Katılan Ebeveynlere İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Görüşme Yapılan Kişi	Yaş	Eğitim Düzeyi	Meslek	Çocuk Sayısı	Ortaokula giden çocuk				Aylık Gelir (₺)	Eğitim/ Seminare Katıldı mı?	Katıldığı Eğitim Türü	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk.)	Görüşme Şekli
						5. sınıf K/E	6. sınıf K/E	7. sınıf K/E	8. sınıf K/E						
K1	Anne	44	İlkokul	Serbest Meslek	3	1/0	0/0	0/0	0/0	60000	Hayır	-	23.05.2025	31	Online görüntülü
K2	Anne	47	Üniversite	Kuaför	2	1/0	0/0	0/0	0/0	40000	Hayır	-	26.05.2025	21	Sesli Arama
K3	Anne	40	Üniversite	Öğretmen	2	0/0	1/0	0/0	0/0	110000	Evet	Dijital Okuryazarlık Online Seminer	27.05.2025	26	Yüz yüze görüşme
K4	Anne	44	Lisansüstü	Öğretmen	2	0/1	0/0	0/0	0/0	120000	Hayır	-	28.05.2025	34	Online görüntülü

K5	Anne	39	Lise	Ev Hanımı	2	0/0	0/1	0/0	0/1	70000	Evet	Güvenli İnternet Kullanımı Yüz Yüze Seminer	13.06.2025	31	Sesli Arama
K6	Anne	47	Üniversite	Öğretmen	2	0/0	0/0	0/0	0/1	100000	Hayır	-	17.06.2025	34	Sesli Arama
K7	Baba	47	Üniversite	Astsubay	2	0/0	0/0	1/0	0/0	100000	Evet	Online Seminer	28.05.2025	38	Online Görüntülü
K8	Anne	47	Üniversite	Ev Hanımı	3	1/0	0/0	0/1	0/0	45000	Hayır	-	22.05.2025	44	Online Görüntülü
K9	Anne	34	Üniversite	Öğretmen	2	0/1	0/0	0/0	0/0	70000	Hayır	-	22.05.2025	43	Online Görüntülü
K10	Anne	38	Üniversite	Memur	3	1/0	0/0	0/0	0/0	60000	Hayır	-	22.05.2025	26	Online Görüntülü
K11	Anne	36	Lise	Ev Hanımı	2	0/0	0/1	0/0	0/0	65000	Hayır	-	24.05.2025	22	Online Görüntülü

K12	Anne	40	Lise	Temizlik Personeli	4	0/0	0/1	0/0	1/0	22000	Hayır	-	29.05.2025	41	Sesli Arama
K13	Anne	39	İlkokul	Ev Hanımı	3	0/0	0/0	0/0	0/1	40000	Hayır	-	29.05.2025	25	Sesli Arama
K14	Baba	54	İlkokul	Aşçı	4	0/0	0/0	0/0	0/1	100000	Hayır	-	29.05.2025	24	Sesli Arama
K15	Anne	33	Lise	Ev Hanımı	2	1/0	0/0	0/0	0/0	45000	Hayır	-	20.05.2025	51	Online Görüntülü
K16	Baba	36	Ortaokul	Serbest Meslek	2	0/1	0/0	0/0	0/0	45000	Hayır	-	21.05.2025	35	Online Görüntülü

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırma için gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan alınmıştır. Ardından MEB Araştırma ve Uygulama İzinleri başvuru sistemi üzerinden ilgili evraklarla belirlenen okulların her biri için veri toplamaya dair izin süreci tamamlanmış ve veri toplama süreci başlamıştır.

Veri toplama süreci, karma yöntem araştırma desenine göre iki aşamada yürütülmüştür. Bu doğrultuda ilk aşamada nicel veriler toplanmış, ardından nicel verilerin toplandığı okullardaki belirlenen ölçütleri sağlayan gönüllü ebeveynler ile nitel veri toplama süreci yürütülmüştür. Ebeveyn ve öğrenci verileri bireysel düzeyde eşleştirilmemiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu ise nicel analiz sonuçları tamamlanmadan önce kuramsal temeller ve araştırma problemleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu nedenle, araştırmanın nitel aşaması nicel bulguları birebir açıklamaktan ziyade araştırma konusunda ilişkin derinleşme amacıyla ebeveynlerin görüşüne başvurulmuş tamamlayıcı bir yapı şeklinde yürütülmüştür. Bu süreçte izlenen temel aşamalar aşağıdaki şekilde özetlenerek Şekil 13'te sunulmuştur.

Şekil 13

Veri Toplama Süreci Aşamaları



Nicel veri toplama aşamasında tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarla iletişime geçilmiş, araştırmanın konusu ve araştırmaya katılım hakkında okul yönetimleri

bilgilendirilmiştir. Veri toplama sürecinde toplam 16 okul ile irtibata geçilmiş, bu okullardan üçü veri toplama sürecine katılım sağlamayacaklarını ifade etmiş, 13 okul ise araştırmaya katılım konusunda olumlu yanıt vermişlerdir. Veri toplama sürecinde öğrenci ve ebeveynlere gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Bu süreçte ebeveynlere “veli iletişim grupları” (WhatsApp uygulaması) üzerinden sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla ulaşılarak, ilgili ölçek çevrim içi olarak Google Formlar üzerinden uygulanmıştır. Ebeveyn verilerinin çevrim içi toplanması, kısa sürede daha geniş bir ebeveyn grubuna ulaşma ve verilerin düzenli şekilde kaydedilmesi noktasında kolaylık sağlamıştır. Bununla birlikte WhatsApp veli iletişim gruplarına dâhil olmayan, teknoloji kullanımına mesafeli olan ya da okul-aile iletişim ağına aktif biçimde katılım sağlayamayan ebeveynlerin araştırmaya katılımının sınırlı kalmış olabileceği dikkate alınmalıdır. Bu olası sınırlılığı azaltmak için ölçek bağlantısı sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla mevcut veli iletişim kanalları üzerinden paylaşmadan önce, okul yönetimleri ve öğretmenlerden velilerin büyük bir çoğunluğunun bu grupları aktif biçimde kullandığı bilgisi alınmıştır. Öğrencilere ise belirlenen ölçekler, okul imkânları gözetilerek çevrim içi veya basılı form üzerinde uygulanmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenlerinin destek olduğu ve BT laboratuvarı bulunan 3 okulda öğrenci verileri çevrim içi ortamda toplanmıştır. Kalan 10 okulda ise öğrencilerin ölçeklere erişimini kolaylaştırmak ve okul koşullarına uygun hareket etmek amacıyla veriler basılı formlar aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama biçimleri arasındaki olası farklılıkları en aza indirmek amacıyla her iki uygulama türünde de aynı yönergeler ve aynı gönüllülük ilkeleri kullanılmıştır. Öğrencilerden ve ebeveynlerden elde edilen nicel veri toplama süreci 2025 yılı Şubat-Mayıs ayları arasında tamamlanmıştır.

Nitel veri toplama sürecinde, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Katılımcılara sınıf rehber öğretmenleri ve okul idarecileri vasıtasıyla ulaşılmıştır. Nicel veri toplama sürecine benzer olarak, nitel görüşmelere gönüllü katılım gösteren ebeveynlerin de büyük çoğunluğunun annelerden oluştuğu görülmüştür. Bu durumun nedenleri, babalara ulaşmada sınırlılık

yaşanması veya babaların araştırmaya katılımını sağlama konusunda gönüllü olmamalarıyla ilgili bir durum olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla nitel bulguların, dijital ebeveynlik deneyimlerini ağırlıklı olarak anne bakış açısıyla sunduğu dikkate alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, görüşmenin gizliliği ve gönüllülük esasına dayandığı ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra transkripsiyonu gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların uygun olduğu zaman dilimlerinde yüz yüze veya çevrim içi olarak 2025 yılı Mayıs-Haziran ayları arasında yürütülmüştür ve veri toplama süreci veri doygunluğuna ulaşıldığı noktada sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında ebeveynlere ve öğrencilere yönelik veri toplama araçlarından faydalanılırken nitel verilerin toplanmasında ise ebeveyn yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin özet bilgiler aşağıda yer alan Şekil 14'te sunulmuştur.

Şekil 14

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Nicel Verileri	Ebeveyn Nicel Verileri	Ebeveyn Nitel Verileri
Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği (ÇİDBÖ) (Hawi ve ark., 2019; Bağatarhan ve Siyez, 2023) • 25 madde, tek faktör • Dijital bağımlılık Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ) (Avinç ve Doğan, 2024) • 20 madde • Dijital okuryazarlık Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu (ÇBÖYDÖ-KF) (Seligson ve ark., 2003; Siyez ve Kaya, 2008) • 6 madde • Aile, arkadaş, okul, benlik, çevre ve genel yaşam doyumu	Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği (DEÖYÖ) (Yaman ve ark., 2019) • 38 madde, 3 faktör • Dijital okuryazarlık • Dijital güvenlik • Dijital iletişim	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu • Çocuğun dijital kullanım profili • Dijital bağımlılık • Dijital okuryazarlık • Yaşam doyumu • Dijital ebeveynlik öz-yeterliği • Ebeveynlik uygulamaları ve deneyimleri

Nicel Veri Toplama Araçları

Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği – DEÖYÖ. Araştırmada, ebeveynler için “Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği (DEÖYÖ)” kullanılmıştır. Yaman ve ark. (2019) tarafından geliştirilen toplamda 38 madde ve 3 faktör yapısından oluşan 5’li likert yapısındaki bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında odak grup görüşmesi yapmak için Dijital Ebeveynlik Çalıştayı (DEÇ) düzenlenmiş ve burada ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan maddelerle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Pilot çalışma yapıldıktan sonra Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak ölçek 3 faktörlü hâle getirilmiş ve kavramsal yapı oluşturulmuştur. Ardından Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve AFA ile ortaya konan ölçüm modeli doğrulanmıştır. Ölçekte alt boyutlar Dijital Okuryazarlık (α :0.939), Dijital Güvenlik (α :0.925) ve Dijital İletişim (α : 0.775) şeklindedir. Google Formlar üzerinden toplanan verilerde soruları yanıtlamadan öncesinde araştırma hakkında bilgilendirme ve rıza metni yer almış olup onaylamanın ardından ölçek maddelerini yanıtlamaya geçilmiştir. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım “Kişisel Bilgi Formu” şeklinde yapılandırılmış olup demografik bilgiler sorulmaktadır. İkinci kısımda ise yukarıda açıklanan ölçeğe ait maddeler yer almaktadır.

Araştırmanın ortaokul öğrencilerinden elde edilecek verileri elde etme sürecinde Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği (ÇİDBÖ), Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ) ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu (ÇBÖYDÖ-KF) kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda listelenmiştir:

Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği – ÇİDBÖ. Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği (The Digital Addiction Scale for Children - DASC) Hawi ve ark. (2019) tarafından geliştirilmiş olup 25 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir yapıda sahiptir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Bağatarhan ve Siyez (2023) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun 9-14 yaş arası çocuklar için geçerlik ve güvenirliği incelenmiş ve yapı geçerliği için yapılan DFA sonuçları ölçeğin tek faktörlü yapısı için kabul edilebilir uyum indeksleri sağladığını göstermiştir: $\chi^2(271) = 1009.07$, $\chi^2/df = 3.72$, $p < .001$, CFI = 0.90, RMSEA = 0.06 [90% CI = 0.06 - 0.07], SRMR = 0.04. Bununla beraber çoklu grup doğrulamalı faktör analizi yapılarak

ölçeğin cinsiyete göre ölçüm değişmezliği olduğu belirlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik analizleri kapsamında; Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Çocuklar için Video Oyunu Bağımlılık Ölçeği (Yılmaz ve ark., 2017) ile pozitif yönde ilişkili olduğu ($r = 0.72$, $p < .01$), Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (Siyez & Kaya, 2008) ile ise negatif yönde ilişkili olduğu ($r = -0.37$, $p < 0.01$) saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki hafta arayla yapılan uygulama ile belirlenen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0.83 olarak hesaplanmıştır (Bağatarhan & Siyez, 2023).

Dijital Okuryazarlık Ölçeği – DOYÖ. Avinç ve Doğan (2024) tarafından geliştirilen ölçme aracının geçerliliği ve güvenirliliği eksik verileri tahmin edebilen ve küçük çalışma gruplarına imkân verebilen Rasch modeli kullanılarak doğrulanmıştır (Rasch, 1993). DOYÖ'nin kapsam geçerliliği uzman görüşü alınarak yapı geçerliliği ise lisanslı WINSTEP paket programı (version 5.1.5.2) kullanılarak yürütülmüştür. Kapsam geçerliliği için uzman görüşüne 35 madde sunulmuş olup alınan görüşler doğrultusunda 5 madde ölçme aracından uzaklaştırılmıştır. 31 maddenin yapı geçerliği Rasch modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DOYÖ'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin ardından 4 madde daha çıkarılarak nicel teorik sonuçlar istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda (güvenirlik indeksi, $\alpha:0.98$; standardize güvenirlik indeksi, $\alpha:0.97$; kişi güvenirliği, $\alpha:0.95$ ve madde güvenirliği, $\alpha:0.97$) iyi bir ölçme aracı için gerekli olan minimum istatistiksel değerlerin sağlandığı bulunmuştur. Ayrıca model eşleşme testi %63,1 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarının belirlenebilmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir birbiriyle uyumlu 20 madde üretilmiştir.

Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu – ÇBÖYDÖ-KF. Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu (The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale) Seligson ve ark. (2003) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Siyez ve Kaya (2008) tarafından yapılmış olup ölçek toplam altı (6) maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracında 1'den (berbat) 7'ye (harika) kadar belirlenmiş düzeyde tepkiler yer almaktadır.

Aile, arkadaş, okul, benlik ve yaşanan çevre olma üzere beş (5) boyutla ilgili yaşam doyumu düzeyleri ölçülmektedir. Bununla birlikte yaşamın geneline ilişkin puanlama yapılacak madde yer almaktadır. Bu ölçek çocuk ve ergenlerde yaşam doyumunu değerlendirmek üzere geliştirilmiş ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 394 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliğinin, ölçüt geçerliğinin ve yapı geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ortaya konmuştur. ÇBÖYDÖ-KF'nin kabul edilebilir düzeyde test-tekrar test güvenirliğine ($r=.82$) ve iç tutarlığa ($r=.89$) sahip olup madde korelasyonları .64 ile .78 arasında değişkenlik göstermektedir. Ortaokul öğrencilerine belirtilen ölçekler uygulanmadan önce, öğrenci velilerine “Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)” öğrenciler aracılığıyla ulaştırılmış ve velilerden yazılı izin alınmıştır. Velilerden izni alınan öğrencilere “Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci)” imzalatılmıştır. Google Formlar üzerinden toplanan verilerde ise soruları yanıtlamadan öncesinde araştırma hakkında bilgilendirme ve rıza metnini onaylamanın ardından ölçek maddelerini yanıtlamaya geçilmiştir.

Ölçme Araçlarının Bu Araştırma Kapsamındaki Güvenirliği

Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılıklarını tespit etmek amacıyla Cronbach alpha (α) katsayıları hesaplanmıştır. Sosyal bilimlerde güvenirlik katsayısının ,70 ve üzerinde olması, ölçeğin ölçmek istediği yapıyı tutarlı biçimde ölçtüğünün göstergesi olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2020). Yapılan analizler sonucunda ölçeklerin güvenirlik katsayıları şu şekildedir:

- *Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği (DEÖYÖ): ,960*
- *Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği (ÇİDBÖ): ,932*
- *Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ): ,862*
- *Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu (ÇBÖYDÖ-KF): ,821*

Elde edilen bulgulara göre araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının bu çalışma kapsamında yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu ve elde edilen verilerin ileri analizler için uygun olduğu görülmektedir. Özellikle dijital DEÖYÖ ve ÇİDBÖ'nün oldukça yüksek bir iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Ebeveyn Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Araştırmanın nitel kısmında ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında çalışma grubuna önceden hazırlanan birtakım sorular sorulması planlanmakla birlikte görüşme esnasında bu soruları farklı sırada sormak, soruların cümle yapısını değiştirmek ve görüşmenin akışına göre yeni sorular eklemek mümkün olup görüşme sohbet havasında ve esnek bir zaman içinde gerçekleşir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme formu oluşturulurken dijital okuryazarlık, teknoloji bağımlılığı ve yaşam doyumu konuları ile ilgili ebeveynlere yönelik yapılan çalışmalarla ilgili literatür incelenmiş; kişisel bilgileri ve araştırma sorularını içeren iki kısımdan oluşan yapı oluşturulmuştur. Formun geliştirilme sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Soruların Hazırlanması ve Akran Değerlendirmesi: Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, ilk olarak araştırmacı ile aynı akademik düzeyde bulunan üç meslektaşı ile paylaşılmıştır. Akran değerlendiricilerinden biri Eğitim Teknolojileri alanında yüksek lisans mezunu, biri Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmakta biri ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans mezunu eğitimcilerdir. Bu akran değerlendirme sürecinde soruların anlaşılabilirliği, kapsamı ve görüşme akışı tartışılmıştır. Gelen öneriler doğrultusunda tekrar eden ifadeler sadeleştirilmiş, bazı soru ifadeleri daha sade anlaşılır ve açık bir dille yeni yazılmış, alternatif soru ifadeleri eklenmiş ve yönlendirici olabilecek ifadelerden kaçınılmasına özen gösterilmiştir. Akran değerlendirmelerine ilişkin örneklerden bazıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7*Akran Değerlendirmelerinden Örnekler*

İlgili Kısımlar	Görüşler	Yapılan Değişiklik
Dilediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabilir, görüşme kaydını silebilir veya görüşmeye yeniden başlamayı talep edebilirsiniz.	Akran 3: İşaretlediğim iki cümle birbirinin tekrarı gibi olmuş. Okurken akıcılığın bozulduğunu hissettim.	Tekrar eden ifadeler çıkarılarak bilgilendirme metni daha sade getirilmiştir.
Ayrıca görüşme esnasında herhangi bir rahatsızlık hissettiğiniz takdirde görüşmeye ara verebilir, görüşmeyi sonlandırabilir ve/ya kaydı silebilirsiniz.		
Okulda dijital medya kullanımıyla ilgili programlar veya etkinlikler var mı? Neler biliyorsunuz ya da gözlemlediniz?	Akran 2: Neler biliyorsunuz ya da bu konuda neleri gözlemlediniz şeklinde değişim olabilir hocam. Anlatım bozukluğu olmuş.	Soru ifadesi “Okulda dijital medya kullanımıyla ilgili programlar veya etkinlikler var mı? Bu konuda neler biliyorsunuz ya da neleri gözlemlediniz?” şeklinde yeniden düzenlenerek anlatım bozukluğu giderilmiştir.
Teknoloji kullanımının çocuğunuzun mutluluğu ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl, açıkla mısınız?	Akran 1: “Ki” fazla olmuş silinmeli.	Gereksiz ifade çıkarılarak soru daha anlaşılır hâle getirilmiştir.
Çocuğunuzun genel anlamda hayata bakışını, yaşamından memnuniyetini nasıl değerlendirirsiniz?	Akran 3: Soruyu anlamama ya da cevaplayamama ihtimaline karşı alternatif soru eklenebilir. Alternatif Soru: Çocuğunuzun hedefleri ve hayatından memnuniyet düzeyi hakkında gözlemlerinizi nelerdir? Gözlemlerinizi benimle paylaşır mısınız?	Yaşam doyumuna ilişkin sorunun anlaşılması amacıyla alternatif soru eklenmiştir.

2. Uzman Görüşlerinin Alınması: Düzenlenen form, eğitim teknolojileri, psikoloji ve eğitim programları ve öğretim alanlarında uzmanlaşmış üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan biri Eğitim Teknolojileri alanında Doçent, biri psikoloji alanında Doktor Öğretim Üyesi, biriyse Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip uzmandır. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde görüşme formunda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda formun kapsamı, soru sıralaması, ifade açıklığı ve araştırma problemleriyle uyumu yeniden incelenmiş,

gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Uzman değerlendirmelerinden bazı örneklere aşığıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8

Uzman Değerlendirmelerinden Örnekler

İlgili Kısımlar	Görüşler	Yapılan Değişiklikler
Çocuğunuzun dijital cihazları (cep telefonu, akıllı saat, tablet, bilgisayar vb.) ve interneti kullanma becerileri sizce nasıldır? Çocuğunuz dijital cihazları hangi amaçlar için kullanıyor? Sonda. Bu amaçları en çoktan en aza doğru nasıl sıralarsınız? Çocuğunuz dijital cihazları hangi sıklıkta kullanıyor?	Uzman 1: 3. soru için alt sorular uygun ancak sıralaması değişebilir. Önce sıklığı sonra da hangi amaçla kullandığı sorulabilir.	Soruların sıralaması değiştirilmiş; önce kullanım sıklığını, ardından kullanım amacı ve amaçlarının önceliği sorulacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.
Teknoloji kullanımının çocuğunuzun mutluluğu ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl, açıklar mısınız?	Uzman 1: Sorunun ilk kısmında evet hayır şeklinde yanıt almak görüşme için uygun olmayabilir. Soruyu “Teknoloji kullanımının çocuğunuzun mutluluğu ve yaşam doyumu üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklinde düzenlenebilir.	Soru evet/hayır şeklinde kısa yanıt alınmasını önlemek amacıyla açık uçlu hale getirilmiş ve “Teknoloji kullanımının çocuğunuzun mutluluğu ve yaşam doyumu üzerinde nasıl bir etkiye etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz” şeklinde düzenlenmiştir.
Çocuğunuzun teknoloji kullanım alışkanlıklarını kontrol ederken yaşadığınız zorluklar nelerdir?	Uzman 2: Bu yönlendirici bir soru. Tamamen açık uçlu sorular daha iyi olur. Belki de zorluk yaşamayan bir ebeveyn, ancak bu soruyla kendine dair algısı etkilenebilir. Onun yerine, Çocuğunuzun teknoloji kullanım alışkanlıklarını kontrol ederken ne gibi deneyimler yaşıyorsunuz diye sorulabilir. Uzman 3: Çocuğunuzun teknoloji kullanım alışkanlıklarını kontrol ederken yaşadığınız zorluklar var mı? şeklinde soruyu değiştirip alttaki soruyu "Varsa" ile başlatabiliriz	“Zorluklar” ifadesinin yönlendirici olabileceği dikkate alınarak soru kaldırılarak “Çocuğunuzun teknoloji kullanım alışkanlıklarını kontrol ederken ne gibi deneyimler yaşıyorsunuz?” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Zorluklara ilişkin soru ise “Karşılaştığınız zorluklar varsa nasıl başa çıkıyorsunuz? Hangi yöntemlere ya da kaynaklara başvuruyorsunuz?” biçiminde sonda soru olacak şekilde konumlandırılmıştır.

3. Danışman Onayı ve Pilot Uygulama: Uzman görüşlerinin ardından, tez danışmanı ile görüşler gözden geçirilmiş ve form nihai haline getirilmiş ve EK-I’da sunulmuştur.

Formun işlevselliğini ve süresini test etmek amacıyla, hedef kitleye uygun iki ebeveyn ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonrasında anlaşılmayan, karmaşık gelen veya tekrar eden soru ifadeleri gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulamada ve araştırma kapsamında geçerli olacak uygulamalarda görüşmenin öncesinde ebeveynlere kısaca araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılacak ve araştırmaya gönüllülük esasıyla katılımın olacağı ve devam etmek istemedikleri takdirde diledikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılacağı belirtildikten sonra herhangi bir veri kaybına sebep olmamak ve araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine katkı sağlamak amacıyla ses kaydı alınıp ardından ses kaydının metne dönüştürülmüştür. Görüşmelerin süresi katılımcıya ve görüşmenin akışına bağlı olarak değişmiş, görüşmeler yaklaşık 20-50 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Bu araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde geliştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken birey, davranış ve çevre arasındaki etkileşimi irdelemek için karşılıklı belirleyicilik ilkesi temel alınmıştır. Bu doğrultuda görüşme sorularında ebeveynlerin model olma davranışlarına, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik algılarına ve çocukların dijital ortamlardaki öz düzenleme becerilerine ilişkin durumları ortaya koyacak sorulara yer verilmiştir. Ayrıca ebeveyn kontrol mekanizmaları ve dijital rehberlik süreçlerine yönelik sorular aracılığıyla çocukların dijital davranışlarının nasıl şekillendiği incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu kısımda nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiği detaylandırılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde hem kuramsal çerçeveye uyumlu hem de katılımcıların özgün deneyimlerinden doğan yeni kavramlara ortam sağlayan tümevarımsal ve

tümdengelimsel hibrit (karma) tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Bu bağlamda analiz süreci şu aşamalarda yürütülmüştür:

Verilerin Hazırlanması ve Yazıya Döküm. Bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında kaydedilen ses dosyaları, araştırmacıya zaman tasarrufu sağlaması amacıyla bir transkripsiyon uygulaması aracılığıyla kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve Microsoft Office Word formatında kaydedilmiştir. Transkriptlerin doğruluğunu sağlamak amacıyla, araştırmacı orijinal ses kayıtlarını tekrar dinleyerek yazılı metinlerle karşılaştırma yapmış, gerekli düzeltmeleri yaparak veri kaybını önlemeye özen göstermiştir. Son hâle getirilen transkriptler, son bir kez daha ses dosyalarıyla karşılaştırılarak kontrol edilmiş ve analize hazır hâle getirilmiştir.

Kodlama ve Tema Oluşturma Süreci. Veri analizinde ilk olarak araştırma soruları, literatür taraması ve görüşme formunda yer alan boyutlar temel alınarak “taslak kod listesi” oluşturulmuştur (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Analiz sürecinde kodlama yaparken tümdengelimsel bir yaklaşımla listeye bağlı kalınmakla birlikte, verinin içinden doğal olarak ortaya çıkan (data-driven) yeni kodlar da tümevarımsal olarak analize dahil edilmiştir (Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Miles ve ark., 2014). Analiz süreci ilk olarak kodlama aşamasıyla başlamış, katılımcıların ifadelerinde sıkça vurgulanan kavram, kelime ve anlam birimleri belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Katılımcı ifadelerinde doğrudan yer alan kelime ve kavramlar kod olarak atanırken, gerektiğinde katılımcı söylemlerine karşılık gelecek en uygun kavramlar araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Kodlar arasındaki benzerlikler ve ilişkiler dikkate alınarak alt kategoriler, ardından bu alt kategoriler gruplandırılarak üst kategoriler ve temalar geliştirilmiştir. Kod, kategori ve tema yapısı, araştırma sorularıyla olan uyum açısından tekrar gözden geçirilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların öznel gerçekliklerini şeffaf bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Örnek olarak tema, kod ve alt kodların yer aldığı veri analiz süreci Tablo 9’da paylaşılmıştır.

Tablo 9**Örnek Veri Analizi**

Soru: Çocuğunuz dijital cihazları hangi amaçlar için kullanıyor?	
Tema: Çocukların Dijital Kullanım Profilleri	
Kod ve Alt Kodlar	Direkt Alıntı
Kullanım Amaçları	K1: Genelde video, çizgi filmler, oyunlar. Çizgi film, oyun. Ve video. Evet, video, YouTube videoları.
Sosyal Medya	K2: Yani evde boşta kalan bir telefonda oyun ya da işte, eee, YouTube ya da TikTok takip ediyor.
İletişim	K6: Eğitim amaçlı kullanıyor. Oradan mesela ödevlerini yaparken faydalaniyor. Eee, bir de biliyorsunuz ChatGPT diye bir sistem de var. Mesela oradan da faydalaniyor ama dediğim boş işler için değil.
Eğlence	K8: Ama ağırlıklı olarak oyun, video.
Video/ Müzik	
Oyun Oynama	
Eğitim	
Eğitim Videoları	
Sınav Hazırlığı	
Çevrimiçi Derslere Katılım	
Kodlama	
İnternette Araştırma Yapma	
WhatsApp Okul Grupları	
Yapay Zekâ	
İçerik Üretimi	
Çizim Yapma	
Animasyon Yapma	
Araştırma	
Görsel Kaynak Bulma	

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında toplanan veriler betimsel olarak sayı (n), yüzde (%), ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) olarak gösterilmiş ve amaca uygun olarak ilgili analizler yürütülmüştür. Toplamda 738 öğrenciden ve 715 ebeveyninden toplanan verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı çarpıklık-basıklık değerleri ve histogram grafikleri aracılığıyla kontrol edilmiştir. Buna göre puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 kesme değerleri arasında kalması ve ilgili histogram grafiklerinin görünümü verilerin bütün testlerde normal dağıldığını göstermektedir. Çokluk ve ark. (2012) tarafından belirlenen kriterler ışığında çok değişkenli uç değerler Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak tespit edilmiş ve öğrenci veri setinden 13 öğrencinin aykırı verileri veri setinden çıkarılmıştır. Aynı zamanda ebeveyn veri setinden de z puanları hesaplanarak aşırı uç değere sahip 14 ebeveynin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla kalan 725 öğrencinin ve 701 ebeveynin verilerinin analizinde

parametrik testlerden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2020; Tabachnick & Fidell, 2019). Sürekli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizleri yürütülmüştür. Öğrencilerin çalışma değişkenlerinden aldıkları puanların demografik değişkenlerine göre karşılaştırmalarında Genelleştirilmiş Doğrusal Modeller (Generalized Linear Models) analizi yürütülmüştür. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliği puanlarının demografik özelliklerine göre karşılaştırmalarında ise faktöryel varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yaşam doyumunun, cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık değişkenleri tarafından yordanma durumunu incelemek adına ise hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır (Field, 2024). Analizler SPSS 27.0 paket programında yapılmış ve $p < ,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırma soruları doğrultusunda kullanılan çalışma grupları, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler aşağıda yer alan tabloda özetlenmiştir.

Tablo 10

Araştırma Sorularına Göre Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri

Araştırma Soruları	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi Yöntemi
1. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyi nedir?	Ebeveynler	DEÖYÖ	Betimsel istatistikler
2. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Ebeveynler	Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu DEÖYÖ	Faktöryel ANOVA
3. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri nedir?	Ortaokul Öğrencileri	ÇİDBÖ DOYÖ ÇBÖYDÖ-KF	Betimsel istatistikler
4. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık düzeyi ve yaşam doyumu düzeyleri, cinsiyet, akademik başarı düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Ortaokul Öğrencileri	Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ÇİDBÖ DOYÖ ÇBÖYDÖ-KF	Genelleştirilmiş Doğrusal Modeller Analizi

Araştırma Soruları	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi Yöntemi
5. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri, günlük cihaz süresi ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Ortaokul Öğrencileri	Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ÇİDBÖ DOYÖ ÇBÖYDÖ-KF	Genelleştirilmiş Doğrusal Modeller Analizi
6. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital bağımlılık düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Ortaokul Öğrencileri	ÇİDBÖ DOYÖ ÇBÖYDÖ-KF	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi
7. Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta mıdır?	Ortaokul Öğrencileri	Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ÇİDBÖ DOYÖ ÇBÖYDÖ-KF	Hiyerarşik Regresyon Analizi
8. Ebeveynler, dijital ebeveynlik öz-yeterliliklerini ve çocuklarının dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumuna ilişkin deneyimlerini nasıl değerlendirmektedir?	Ebeveynler	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Hibrit Tematik Analiz

Geçerlik, Güvenirlik ve Meşrulaştırma

Onwuegbuzie ve Leech'e (2007) göre karma yöntem araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik "meşrulaştırma (legitimation)" kavramı çerçevesinde ele alınmakta olup bu süreç araştırmanın tasarımı/veri toplama, analiz ve yorumlama aşamalarının tamamında yer almaktadır. Karma yöntem yaklaşımında, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması bulgularında doğruluğunu artırarak bir yöntemin sınırlılıklarını diğer yöntemle telafi ederek güçlü ve kapsamlı sonuçlar elde etme imkânı sunmaktadır (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Nicel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın nicel kısmında yer alan ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilmemiş olmakla birlikte, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı literatür bulgularıyla teyit

edilmiş ve “Veri Toplama Araçları” başlığında ilgili çalışmaların detaylarına yer verilmiştir. Ayrıca, mevcut çalışma grubu üzerinde elde edilen verilerle ölçeklerin güvenirlik katsayıları (Cronbach’s α) hesaplanarak ölçme aracının puan geçerliği güvence altına alınmıştır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Bununla birlikte ölçeklerde, ölçe aracının dış görünüşü, sayfa tasarımı ve okunabilirliği de test edilmiştir. Araç puan geçerliği (instrument score validity) modeline göre bu özellikler, ölçme aracının kapsam geçerliğini (content-related validity) oluşturan ve temel bileşenleri olarak tanımlanan görünüş geçerliğini (face validity) ifade etmektedir (Onwuegbuzie & Collins, 2007).

Veri toplama aşamasında, örneklem büyüklüğünün yetersizliğinden kaynaklanan ve temsil krizi (crisis of representation) olarak adlandırılan durumu aşmak amacıyla örneklem büyüklüğünün yeterliği dikkate alınmıştır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Araştırmanın evreni, güven düzeyi, hata payı ve maksimum varyans ölçütleri dikkate alınarak yapılan hesaplamalar sonucunda asgari örneklem büyüklüğü 384 olarak belirlenmiş olup araştırmada bu sayının üstünde veri toplanmıştır. Aykırı değerlerin çıkarılmasının ardından 725 öğrenci ve 701 ebeveyn verisinin analizlere dâhil edilmesi; örneklem büyüklüğü bağlamında yeterli veri setine ulaşıldığını ve nicel bulguların istatistiksel sonuç geçerliğini destekleyen etkenlerden birinin sağlandığını göstermektedir.

Ayrıca Ankara ilindeki merkez ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik indekslerine göre tabakalı örnekleme yönteminin kullanılması katılımcıların yanlı seçimi riskini minimize etmiş ve elde edilen bulguların evrene genellenebilirliğini (population generalizability) artırmıştır (Onwuegbuzie, 2000; Onwuegbuzie & Collins, 2007).

Verilerin yorumlanması aşamasında ise, nicel geçerliği tehdit eden doğrulama yanlılığı (confirmation bias) ve nedensellik hatasından (causal error) kaçınmak amacıyla salt istatistik anlamlılık (p değerleri) testleri ile yetinilmeyip pratik anlamlılık (practical significance/ effect size) değerleri hesaplanarak raporlanmıştır (Onwuegbuzie & Leech, 2004).

Yukarıda bahsedilen tüm nicel meşrulaştırma adımları araştırmanın nicel bulgularının güvenilir bir temele dayanmasını sağlamış ve nitel aşamada elde edilen bulguların bu genel eğilimleri açıklayıcı şekilde yorumlanmasına olanak sağlamıştır.

Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Lincoln ve Guba'ya göre (1985) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, inandırıcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) kavramları üzerinden değerlendirilir. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini söz konu ilkeler çerçevesinde sağlamak adına bazı stratejiler uygulanmıştır:

İnandırıcılık. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak kullanılan yöntemlerin ilki çeşitleme (triangulation) olmuştur. Nitel araştırmalarda çeşitleme; farklı veri türlerinin, veri kaynaklarının ve araştırmacıların birlikte kullanılmasıyla geçerlik ve güvenirliliğin artırılmasına katkı sunar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada farklı veri türleri (nicel ölçek verileri ve nitel görüşme verileri), farklı veri kaynakları (ebeveynler ve öğrenciler), farklı araştırmacıların katkıları (görüşme formu geliştirme sürecinde alınan uzman görüşleri ve bağımsız kodlayıcılar) ve hibrit tematik analiz yaklaşımı bir arada kullanılarak çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca, görüşmelerin her biri ses kaydına alınmış, bir uygulama aracılığıyla yazıya aktarılmış ardından hata olup olmadığını kontrol amaçlı ses kaydı tekrar dinlenerek gerekli düzeltmeler yapılarak eksiksiz biçimde yazıya dökülüp analiz edilmiştir. Analiz sürecinde doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcı seslerinin çalışmaya yansması sağlanmıştır. Kodlama işlemi, araştırmacı dışında iki bağımsız kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiş; elde edilen kod yapıları karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (2014) "Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, araştırmacı ile birinci kodlayıcı ile %90; ikinci kodlayıcı ile uzlaşma oranı ise %80 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ortalama uzlaşma alanı da %85 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası görüş ayrılığı olan kodlamalar yeniden incelenerek; yapılan kodlamalar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Ayrıca, elde edilen tema yapıları danışman öğretim üyesinin uzman görüşüyle desteklenmiştir. Analiz sürecinin ardından oluşturulan tema ve kod yapılarının anlaşılabilirliğini ve katılımcı deneyimlerini yansıtmaya düzeyini değerlendirmek amacıyla, seçilen katılımcılardan geri bildirim alınarak katılımcı kontrolü (member checking) uygulanmıştır. Bu uygulama, araştırma sürecinin inandırıcılığını artırdığı kadar, elde edilen verilerin

doğrulanabilirliğini de güçlendirmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, dijital ebeveynlik öz-yeterlik ölçeklerinde yer alan faktörler dikkate alınarak oluşturulmuş; literatür taramasının ardından hazırlanan taslak sorular, farklı alanlardan üç akran değerlendirici ve üç alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda revize edilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından araştırma günlüğü tutulmuş; görüşmeler sırasında elde edilen gözleme dayalı veriler, dikkat çeken noktalar ve sürece ilişkin yorumlar düzenli olarak kayıt altına alınmıştır. Bu uygulama, analiz sürecinde yansıtıcı bir kaynak olarak kullanılmıştır.

Aktarılabirlik. Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak adına katılımcı özellikleri, araştırmanın bağlamı ve veri toplama süreci ayrıntılı şekilde raporlanmıştır. Ankara'nın merkez ilçelerinde ikamet eden, çocuğu devlet okulunda okuyan ve farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen 16 gönüllü ebeveynle yapılan görüşmeler, amaçlı örnekleme stratejisiyle gerçekleştirilmiş ve katılımcı çeşitliliğine özen gösterilmiştir.

Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik. Araştırmanın tutarlılığı ve doğrulanabilirliği yönteminin belirlenmesinden bulguların yorumlanması ve raporlanmasına kadar tüm sürecin şeffaf bir açıklanmasıyla sağlanmıştır. Görüşme kayıtları, transkriptler, kod-tema yapıları ve araştırma notları düzenli biçimde arşivlenmiş ve analiz süreci boyunca denetim izi (audit trail) ilkesi benimsenmiştir. Araştırma sürecinde danışman öğretim üyesiyle düzenli toplantılar yapılarak analiz kararları birlikte değerlendirilmiş ve geri bildirimlerle süreç iyileştirilmiştir. Ayrıca, temaların, tanımların, bulguların ve sonuçların mevcut literatürlerle bağlantıları ve kavramların, ilişkilerin ve yorumların entegrasyonu sağlanmıştır.

Bu stratejiler aracılığıyla çalışmanın nitel araştırma ilkelerine uygun biçimde güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmesi hedeflenmiştir.

Karma Yöntem Meşrulaştırması (Mixed Method Legitimation)

Bu çalışmada nicel ve nitel aşamalarının birleşiminden ortaya çıkan bulguların kalitesini değerlendirmek amacıyla, geleneksel “geçerlik” kavramının ötesinde karma araştırmalara özgü bir kavram olan “meşrulaştırma (legitimation)” çerçevesi ele alınmıştır

(Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Böylelikle araştırma yöntemlerinin ortak işe koşulmasından doğan bir “çıkarım kalitesi (inference quality)” taşıması hedeflenmiştir (Tashakkori & Teddlie, 2021). Araştırmanın meşruiyetini güçlendirmek için yararlanılan stratejiler aşağıda yer alan Şekil 15’te özetlenmiştir.

Şekil 15

Araştırmada Yararlanılan Karma Yöntem Meşrulaştırma Stratejileri



Zayıflık Minimizasyonu Meşrulaştırması (Weakness Minimization Legitimation).

Bir yöntemin zayıflığının diğer yöntemle telafi edilmesini ifade eder (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Araştırma kapsamında nicel verilerin yüzeysel kalma riski, nitel verilerin açıklayıcılığı ile, nitel verilerin sınırlı örnekleme riski ise nicel verilerin geniş örnekleme gücünü kullanarak asgari düzeye indirgenmiştir.

Örneklem Entegrasyonu Meşrulaştırması (Sample Integration Legitimation).

Nitel ve nitel örneklem arasındaki uyumun, yüksek kaliteli ve tutarlı sonuçlar üretme kapasitesini ifade eder (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Bu çalışmada, nitel çalışma grubu, nicel verilerin toplandığı okullardaki ölçütleri karşılayan gönüllü ebeveynlerden oluşturulmuştur. Böylece nicel ve nitel aşamalar aynı araştırma bağlamı içinde yürütülmüş; bulguların birlikte yorumlanmasına uygun bir örneklem bütünlüğü sağlanmıştır. Ayrıca bu örneklem tasarımı ile

farklı özellikteki gruplardan gelen verilerin birbiriyle karışması önlenerek elde edilen sonuçların evrene genellenebilirliği sağlanmıştır (Onwuegbuzie & Johnson, 2006).

Ölçülebilirliğin Meşrulaştırılması (Commensurability Legitimation). Nicel ve nitel değerler arasında “Gestalt geçişi (Gestalt switching)” olarak adlandırılan ardışık bilişsel geçişler yaparak bu iki farklı dünyayı bütünleştirerek anlamlı bir çerçeve sunma kapasitesini ifade eder (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Bu araştırmada da ebeveyn ve öğrencilerden nicel veriler (nesnel) ile ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen nitel veriler (öznel) pragmatist bir felsefe ile harmanlanmıştır.

İç-Dış Meşrulaştırma (Inside-Outside Legitimation). Araştırmacının hem katılımcıların (emic) hem de dış gözlemci (etic) bakış açısını dengeli ve doğru biçimde kullanmasını ve yansıtmasını ifade etmektedir (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Bu araştırmada, nitel bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek ve katılımcı teyidi yapılarak iç bakış açısı sağlanmıştır. Analiz sürecinde ise bağımsız kodlayıcılardan ve uzman görüşlerinden yararlanılarak dış bakış açısı güçlendirilmiştir. Böylelikle araştırmada hem katılımcı perspektifinin etkili biçimde yansıtılması hem de araştırmacı yorumlarının nesnelliğinin artırılması sağlanarak dengeli bir yorumlama yürütülmüştür.

Özetle, araştırma sürecinde benimsenen bu meşrulaştırma stratejileri, verilerin yalnızca toplanmasının ötesinde bütüncül bir anlayış ortaya konmasını mümkün kılmıştır (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, verinin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinde aktif bir konumdadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacının kimliği, deneyimleri ve bakış açısı, araştırma sürecine doğrudan etki edebilmektedir. Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinden, görüşmelerin bireysel olarak gerçekleştirilmesine, verilerin analiz edilmesine ve yorumlanmasına kadar tüm aşamalarda aktif rol üstlenmiştir.

Araştırmacı, görüşme formunu geliştirirken öncelikle literatür taraması yapmış, dijital ebeveynlik öz-yeterlik ölçeklerinde yer alan alt boyutları inceleyerek soruları yapılandırmıştır. Hazırlanan form, alanında uzman altı kişiden alınan görüşlerle revize edilerek nihai haline ulaşmıştır. Veri toplama sürecinde ise araştırmacı, Ankara'nın merkez ilçelerinde çocuğu devlet okulunda öğrenim gören velilerle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir.

Araştırmacının öğretmen olması; eğitim programları, ebeveyn tutumları ve öğrenci davranışları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamış; bu durum hem katılımcı algılarının anlaşılmasını hem de elde edilen verilerin daha isabetli analiz edilmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca, elde edilen verilerin daha nesnel bir biçimde analiz edilmesi amacıyla üç bağımsız kodlayıcıdan destek alınmış, kodlama sonuçları karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmacı, görüşmelerde yalnızca soruları yönelten değil, aynı zamanda veri toplama sürecini sistemli biçimde takip eden bir konumda yer almıştır. Bu doğrultuda, her görüşme için kimle, ne zaman, nerede görüşme yapıldığına, görüşmenin odaklandığı başlıca konu başlıklarına, katılımcının özellikle üzerinde durduğu kavramlara dair notlar alınmış ve bu notlar araştırma günlüğü kapsamında belgelenmiştir. Araştırma günlüğü hem görüşme bağlamının izlenebilirliğini sağlamakta hem de analiz sürecine bağlamsal katkı sunmaktadır. Bu uygulama, Lincoln ve Guba'nın (1985) tanımladığı yansıtıcı günlük (reflexive journal) ilkesine uygun olarak, araştırmacının sürece etkisini şeffaflaştırma ve verinin izini takip edilebilir kılma amacına hizmet etmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, alt problemlerin sıralaması dikkate alınarak sunulmuştur. İlk yedi probleme ilişkin bulgular araştırmanın nicel kısmından, sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ise ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulguların öncesinde, nicel veri toplama araçlarının bu araştırma kapsamındaki iç tutarlılık katsayıları sunulmuştur. Ardından alt problemlerin sırasına uygun olarak betimsel istatistik bulgularına, grup karşılaştırmalarına, değişkenler arasındaki ilişkilere ve yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Nitel bulgular ise hibrit tematik analiz sonucunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Bulguları

Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında ebeveynlerin, dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda, DEÖYÖ'den aldıkları puanlar betimsel olarak Tablo 11'de sunulmuştur. Buna göre ebeveynler ortalamanın üstünde bir dijital öz-yeterlik bildirmişlerdir.

Tablo 11

Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Değişken	Madde Sayısı	Olası Puan Aralığı	n	$\bar{X}$	SS	Min. – Mak.	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterliği	38	38,00-190,00	701	157,94	26,26	74,00-190,00	-,976	,441

Tablo incelendiğinde, 38 maddeden oluşan ve 38-190 arasında puan alınabilen DEÖYÖ'den elde edilen puan ortalamasının 157,94 olduğu görülmektedir. Bu değer, ölçeğin

teorik orta noktası olan 114'ün üzerinde yer almakta olup ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterliklerinin görece yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterliklerinin Yaş ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlikleri ile yaşları arasındaki ilişki ve dijital ebeveynlik puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları ele alınmıştır.

Ebeveynlerin yaşları ile DEÖYÖ'den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bu değişkenler arasında ihmal edilebilir düzeyde anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.076, p = .043$). Ebeveynlerin yaşları arttıkça dijital ebeveynlik öz yeterlikleri çok küçük de olsa anlamlı olarak azalmaktadır.

Katılımcı ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik puanlarının ebeveyn cinsiyeti, eğitim durumu, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun sınıf düzeyine göre anlamlı değişimler gösterip göstermediğini incelemek amacıyla faktöryel ANOVA yürütülmüştür. Yapılan analizde varyans homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir ($p = .057$). İkili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Sonuçlar kurulan modelin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{(7, 693)} = 3,563, p = .001$). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik puanlarının çocuklarının cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($F_{(1, 693)} = 12,123, p < .001$). Buna göre kız çocuğu olanların dijital öz yeterlik puan ortalaması ($\bar{X} = 161,41$) erkek çocuğu olanlara göre ($\bar{X} = 154,73$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Katılımcı ebeveynlerden çocukları 5 ve 6. sınıfa gidenlerin ölçekten aldıkları puanlar (sırasıyla $\bar{X} = 160,17$ ve $\bar{X} = 160,55$) çocukları 7 ve 8. sınıfa gidenlerin puanlarından (sırasıyla $\bar{X} = 156,43$ ve $\bar{X} = 154,45$) yüksek görünse de istatistiksel anlamlılık sınırında kalmıştır ($F_{(2, 693)} = 2,574, p = .053$). Ebeveynlerin ölçekten aldıkları puanlar arasında ebeveyn cinsiyetine ve ebeveyn eğitim durumuna göre de anlamlı fark bulunamamıştır ($p > .05$). Sonuçlar Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 12

Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Puanlarının Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	KT	KO	sd	Kategori	n	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı fark
Düzeltilmiş model	16770,605	2395,801	7					3,563	,001*	,035	
Ebeveyn Cinsiyeti	1703,385	1703,385	1	Kadın	622	158,43	25,47				
				Erkek	79	154,13	31,71	2,533	,112	,004	
Ebeveyn Eğitim	2439,123	1219,561	2	OY-İlkokul	88	153,94	26,50				
				Ortaokul-Lise	382	157,77	27,77				
				Ön/Lisans-Lisansüstü	231	159,76	23,35	1,814	,164	,005	
Çocuk Cinsiyet	8150,910	8150,910	1	Kız	337	161,41	23,86				
				Erkek	364	154,73	27,96	12,123	< ,001*	,017	Kız>Erkek
Çocuk Sınıf	5192,572	1730,857	3	5	184	160,17	25,77				
				6	178	160,55	23,20				
				7	157	156,43	27,26	2,574	,053	,011	
				8	182	154,45	28,32				
Hata	465944,443	672,359	693								
Düzeltilmiş Toplam	482715,047		700								

Not. * $p < ,05$. sd: serbestlik derecesi; KT: kareler toplamı; KO: kareler ortalaması; ηp^2 : kısmi eta-kare. Düzeltilmiş R^2 : ,025.

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi bağlamında ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların araştırmada kullanılan ölçme araçlarından aldıkları puan ortalamaları ve bu puanların dağılım sonuçları Tablo 13'te özetlenmiştir. Bulguların yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla tabloda ölçme araçlarının madde sayılarına, olası puan aralıklarına ve çalışma grubunda gözlenen minimum ve maksimum puanlara birlikte yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Çalışma Değişkenlerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Değişken	Madde Sayısı	Olası Puan Aralığı	n	$\bar{X}$	SS	Min. – Mak.	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Bağımlılık	25	25,00-125,00	725	49,50	17,76	25,00-110,00	,916	,421
Dijital Okuryazarlık	20	20,00-80,00	725	59,03	9,80	24,00-80,00	-,593	,528
Yaşam Doyumu	6	6,00-42,00	725	32,90	6,44	8,00-42,00	-,919	,944

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin dijital bağımlılık puan ortalamasının ölçeğinin teorik orta noktasının altında; dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu puan ortalamalarının ise ilgili ölçeklerin teorik orta noktalarının üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaşam doyumu maddelerinden aldıkları puanlar Tablo 14'te özetlenmiştir. Buna göre öğrenciler en yüksek ortalama puanını 1. maddenin temsil ettiği aile yaşam doyumu bileşeninden, en düşük ortalama puanını ise 3. maddenin temsil ettiği okul bileşeninden elde etmişlerdir. Genel olarak bütün bileşenlerden elde edilen puanların ölçeğin teorik orta noktası olan 4'ün üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 14*Yaşam Doyumu Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde	n	$\bar{X}$	SS	Gözlenen Min. – Mak.
1 (Aile)	725	6,00	1,24	1,00-7,00
2 (Arkadaş)	725	5,45	1,47	1,00-7,00
3 (Okul)	725	5,04	1,49	1,00-7,00
4 (Benlik)	725	5,59	1,58	1,00-7,00
5 (Çevre)	725	5,26	1,54	1,00-7,00
6 (Genel)	725	5,43	1,50	1,00-7,00

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeylerinin dördüncü alt problem kapsamında incelenen cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine ve beşinci alt problem kapsamında yer alan günlük cihaz kullanım süresi ve günlük internet kullanım süresi bağımsız değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı aynı Genelleştirilmiş Doğrusal Model Doğrusal Model içerisinde birlikte analiz edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun olacak şekilde ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Bu nedenle, bu kısımda yalnızca demografik değişkenlerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Dijital Bağımlılığın Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelemek adına faktöryel ANOVA analizi düşünülmüş fakat kurulan modelin varyansların homojenliği varsayımını karşılamaması sebebiyle heteroskedasite durumunda daha dayanıklı tahminler sunan Genelleştirilmiş Doğrusal Modeller (GZLM) analizi yürütülmüştür (Field, 2024). İkili karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmesine tabi tutulmuştur. Ortalama puanlar ve modele ilişkin sonuçlar Tablo 15'te paylaşılmıştır.

Modelin genel anlamlılığına ilişkin yapılan Omnibus testi sonucunda, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2_{(13)} = 256,387$; $p < ,001$). Model etkileri

sonuçlarına göre katılımcıların dijital bağımlılık puanlarının akademik başarı düzeyine ($\chi^2_{(3)} = 12,259$; $p = ,007$) göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Öte yandan, cinsiyet ($p = ,620$) ve sınıf ($p = ,205$) değişkenlerinin model üzerindeki etkileri anlamlı bulunmamıştır. Parametre tahminleri incelendiğinde not ortalaması en düşük olan grubun referans gruba (85 ve üzeri) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek dijital bağımlılık düzeyine sahip olduğu görülmektedir ($B = 7,290$; $p = ,009$). Aynı durum referans gruba göre not ortalaması 50-69 arasında olanlar ($B = 3,816$; $p = ,020$) ve 70-84 arasında olanlar ($B = 3,038$; $p = ,022$) arasında da geçerlidir. Fakat Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$). Bu nedenle, akademik başarı düzeyinin genel etkisi anlamlı olmakla birlikte, düzeltme sonrasında belirli grup çiftleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Parametre	$\bar{X}^{**}$	SH	B	SH	Sd	Wald χ^2	p	%95 GA [Alt-Üst]
Cinsiyet (Ref.=Erkek)	56,84	1,07						
Kız	57,41	1,18	,570	1,15	1	,246	,620	[-1,684, 2,825]
Sınıf (Ref.=7-8)	57,86	1,14						
5-6	56,39	1,12	-1,473	1,161	1	1,609	,205	[-3,749, ,803]
Not ortalaması (Ref.=85 ve üzeri)	53,59	1,06			3	12,259	,007*	
50'den az	60,88	2,67	7,290	2,800		6,777	,009*	[1,801, 12,779]
50-69	57,41	1,48	3,816	1,641		5,404	,020*	[,599, 7,034]
70-84	56,63	1,22	3,038	1,329		5,221	,022*	[,432, 5,643]

Not. * $p < ,05$. **Düzeltilmiş ortalamalar. Ref.: Referans Kategori; Bağımlı Değişken: Dijital Bağımlılık; SH: standart hata; sd: serbestlik derecesi. Model: Normal dağılım, identity link, Robust Estimator (HC3)

Dijital Okuryazarlığın Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla GZLM analizi yürütülmüş ve ikili karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmesine tabi tutulmuştur. Ortalama puanlar ve modele ilişkin sonuçlar Tablo 16'da paylaşılmıştır.

Modelin genel anlamlılığına ilişkin yapılan Omnibus testi sonucunda, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2_{(13)} = 136,742$; $p < ,001$). Model etkileri

sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık cinsiyet ($\chi^2_{(1)} = 10,414$; $p = ,001$) ve not ortalamasına göre belirlenen akademik başarı düzeyi ($\chi^2_{(3)} = 118,249$; $p < ,001$) değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öte yandan, sınıf düzeyi ($p = ,065$) değişkeninin model üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Parametre tahminleri incelendiğinde kız öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının erkek öğrencilere nazaran anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür ($B = -2,210$; $p = ,001$). Not ortalaması 50'nin altında olan öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının, referans grup olarak belirlenen not ortalaması 85 ve üzerindeki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir ($B = -13,161$; $p < ,001$). Aynı durum referans gruba göre not ortalaması 50-69 arasında olanlar ($B = -8,493$; $p < ,001$) ve 70-84 arasında olanlar ($B = -3,206$; $p < ,001$) arasında da geçerlidir. İkili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmeli sonuçlar da bu durumu doğrulamaktadır. Ayrıca not ortalaması 50'den düşük olanların ve 50-69 arasında olanların dijital okuryazarlık düzeyi 70-84 olanlara göre anlamlı derecede düşüktür ($p < ,001$).

Tablo 16

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Parametre	$\bar{X}^{**}$	SH	B	SH	sd	Wald χ^2	p	%95 GA [Alt-Üst]
Cinsiyet (Ref.=Erkek)	58,01	,64						
Kız	55,80	,70	-2,210	,684	1	10,414	,001*	[-3,552, -,868]
Sınıf (Ref.=7-8)	57,55	,68						
5-6	56,27	,66	-1,276	,691	1	3,406	,065	[-2,631, ,079]
Not ortalaması (Ref.=85 ve üzeri)	63,12	,63			3	118,249	<,001*	
50'den az	49,96	,72	-13,161	1,667		62,292	<,001*	[-16,429, -9,892]
50-69	54,63	,88	-8,493	,977		75,499	<,001*	[-10,409, -6,578]
70-84	59,92	1,59	-3,206	,791		16,399	<,001*	[-4,757, -1,654]

Not. * $p < ,05$. **Düzeltilmiş ortalamalar. Ref.: Referans Kategori; Bağımlı Değişken: Dijital Okuryazarlık; SH: standart hata; sd: serbestlik derecesi. Model: Normal dağılım, identity link, Robust Estimator (HC3)

Yaşam Doyumunun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla GZLM analizi yürütülmüş ve ikili karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmesine tabi tutulmuştur. Ortalama puanlar ve modele ilişkin sonuçlar Tablo 17'de paylaşılmıştır.

Modelin genel anlamlılığına ilişkin yapılan Omnibus testi sonucunda, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2_{(13)} = 61,261$; $p < ,001$). Model etkileri sonuçlarına göre katılımcıların yaşam doyumu puanları cinsiyet ($\chi^2_{(1)} = 5,995$; $p = ,014$) ve sınıf düzeyi ($\chi^2_{(1)} = 25,018$; $p < ,001$) değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öte yandan, not ortalaması üzerinden belirlenen akademik başarı ($p = ,515$) değişkeninin model üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Parametre tahminleri incelendiğinde kız öğrencilerin yaşam doyumu düzeyi erkek öğrencilere göre daha düşüktür ($B = -1,160$; $p = ,014$). Ayrıca 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu puanlarının 7. ve 8. sınıf öğrencilerine nazaran anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($B = 2,392$; $p < ,001$).

Tablo 17

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması

Parametre	$\bar{X}^{**}$	SH	B	SH	sd	Wald χ^2	p	%95 GA [Alt-Üst]
Cinsiyet (Ref.=Erkek)	32,92	,44						
Kız	31,76	,48	-1,160	,473	1	5,995	,014*	[-2,088, -,231]
Sınıf (Ref.=7-8)	31,15	,47						
5-6	33,54	,46	2,392	,478	1	25,018	<,001*	[1,454, 3,329]
Not ortalaması (Ref.=85 ve üzeri)	32,92	,43			3	2,286	,515	
50'den az	31,93	1,10	-,984	1,153		,728	,393	[-3,244, 1,276]
50-69	32,00	,61	-,911	,676		1,818	,178	[-2,236, ,413]
70-84	32,51	,50	-,402	,547		,541	,462	[-1,475, ,670]

Not. * $p < ,05$. **Düzeltilmiş ortalamalar. Ref.: Referans Kategori; Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu; SH: standart hata; sd: serbestlik derecesi. Model: Normal dağılım, identity link, Robust Estimator (HC3)

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeylerinin günlük cihaz kullanım süresi ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu değişkenleri bakımından ayrı ayrı sunulmuştur. Günlük cihaz ve internet kullanım sürelerine ilişkin bulgular, demografik değişkenlerin de yer aldığı aynı GZLM'den elde edilmiştir. Bu başlık altında günlük cihaz ve internet kullanım sürelerine ilişkin model etkileri ve grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

Dijital Bağımlılığın Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi. Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin günlük cihaz ve internet kullanım sürelerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla GZLM analizi yapılmış ve ikili karşılaştırmalar için Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Günlük cihaz ve internet kullanım sürelerine ilişkin sonuçlar Tablo 18'de paylaşılmıştır.

Modelin genel anlamlılığına ilişkin yapılan Omnibus testi sonucunda, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2_{(13)} = 256,387$; $p < ,001$). Model etkileri sonuçlarına göre katılımcıların dijital bağımlılık puanları günlük cihaz kullanım süresi ($\chi^2_{(4)} = 34,249$; $p < ,001$) ve günlük internet kullanım süresi ($\chi^2_{(4)} = 23,332$; $p < ,001$) değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Günlük cihaz kullanım süresi arttıkça öğrencilerin dijital bağımlılık seviyelerinin yükseldiği, özellikle 1 saatten az kullananların, referans gruba (7 saat ve üzeri) göre yaklaşık 17 birim daha düşük puana sahip olduğu saptanmıştır ($B = -17,164$; $p < ,001$). Benzer durum referans gruba göre 1-2 saat kullananlar arasında da geçerlidir ($B = -14,534$; $p < ,001$). Fakat referans gruba göre günde 3-4 saat ($p = ,078$) ve 5-6 saat ($p = ,839$) cihaz kullananların puanları anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Bu farklar Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalarda da tespit edilmiş ve bunlara ek olarak günde 1 saatten az teknolojik cihaz

kullananların dijital bağımlılık puanları günde 3-4 saat ve 5-6 saat kullananlara göre anlamlı olarak daha azdır ($p < ,05$). Yine günde 1-2 saat kullananların puanları günde 3-4 saat ve 5-6 saat kullananlara göre anlamlı olarak daha azdır ($p < ,05$). Son olarak günde 3-4 saat teknolojik cihaz kullananların dijital bağımlılık puanları günde 5-6 saat kullananlara göre anlamlı olarak daha azdır ($p = ,046$).

İnternet kullanım süresi en az olan grup, referans gruba (7 saat ve üzeri) göre anlamlı düzeyde düşük puan almıştır ($B = -20,718$; $p < ,001$). Benzer şekilde günde 1-2 saat internet kullanan ($B = -13,858$; $p = ,003$), 3-4 saat kullanan ($B = -10,749$; $p = ,019$) ve 5-6 saat kullanan ($B = -9,538$; $p = ,035$) grupların referans gruba göre dijital bağımlılık puanları anlamlı olarak daha düşüktür. İkili karşılaştırmalarda yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucu referans grup ile günde 3-4 saat ve 5-6 saat internet kullanan grupların arasındaki anlamlı puan farklılıkları kaybolmuştur (sırasıyla $p = ,190$ ve $p = ,349$). 1 saatten az internet kullanan grubun dijital bağımlılık puanları 1-2 saat kullanan gruba göre ($p = ,006$), 3-4 saat kullananlara göre ($p = ,001$) ve 5-6 saat kullananlara göre de ($p = ,023$) anlamlı olarak azdır. Bunlar dışında kalan grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 18

Öğrencilerin Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Parametre	$\bar{X}^{**}$	SH	B	SH	sd	Wald χ^2	p	%95 GA [Alt-Üst]
Günlük Cihaz Süresi (Ref.=7 saat ve üzeri)	64,75	3,33			4	34,249	<,001*	
1 saatten az	47,59	2,34	-17,164	4,672		13,492	<,001*	[-26,323, -8,006]
1-2 saat	50,22	1,76	-14,534	4,304		11,403	<,001*	[-22,970, -6,098]
3-4 saat	57,49	1,74	-7,269	4,128		3,101	,078	[-15,360, ,822]
5-6 saat	65,58	2,41	,830	4,081		,041	,839	[-7,169, 8,829]
Günlük İnternet Süresi (Ref.=7 saat ve üzeri)	68,10	3,90			4	23,332	<,001*	
1 saatten az	47,38	2,19	-20,718	5,021		17,021	<,001*	[-30,561, -10,876]

Parametre	$\bar{X}^{**}$	SH	B	SH	sd	Wald χ^2	p	%95 GA [Alt-Üst]
1-2 saat	54,24	1,69	-13,858	4,720		8,619	,003*	[-23,110, -4,607]
3-4 saat	57,35	1,72	-10,749	4,583		5,499	,019*	[-19,733, -1,765]
5-6 saat	58,56	2,48	-9,538	4,521		4,450	,035*	[-18,400, -,676]

Not. * $p < ,05$. **Düzeltilmiş ortalamalar. Ref.: Referans Kategori; Bağımlı Değişken: Dijital Bağımlılık; SH: standart hata; sd: serbestlik derecesi. Model: Normal dağılım, identity link, Robust Estimator (HC3)

Dijital Okuryazarlığın Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre

İncelenmesi. Katılımcı öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük cihaz ve internet kullanım sürelerine göre farklılaşma durumu aynı GZLM kapsamında incelenmiş ve ikili karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmesine tabi tutulmuştur. Modele ilişkin sonuçlar Tablo 19'da paylaşılmıştır. Modelin genel anlamlılığına ilişkin yapılan Omnibus testi sonucunda, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2_{(13)} = 136,742$; $p < ,001$). Model etkileri sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık günlük cihaz kullanım süresi ($\chi^2_{(4)} = 16,968$; $p = ,002$) değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak, günlük internet süresi ($p = ,435$) değişkeninin model üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Analiz sonuçları her ne kadar referans gruba göre (7 saatten fazla) teknolojik cihazları günde 1 saatten az ($B = -7,038$; $p = ,011$), 1-2 saat ($B = -9,286$; $p < ,001$), 3-4 saat ($B = -8,829$; $p < ,001$) ve 5-6 saat ($B = -5,457$; $p = ,025$) kullananların dijital okuryazarlık seviyelerinin anlamlı derecede düşük olduğunu gösterse de Bonferroni düzeltmeli karşılaştırmalar bu farkın sadece 1-2 saat ($p = ,003$) ve 3-4 saat kullananlar ($p = ,003$) ile günde 7 saatten fazla teknolojik cihaz kullananlar arasında geçerli olduğunu göstermiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dijital Okuryazarlık

Düzeylerinin Karşılaştırılması

Parametre	$\bar{X}^{**}$	SH	B	SH	Sd	Wald χ^2	p	%95 GA [Alt-Üst]
Günlük Cihaz Süresi (Ref.=7 saat ve üzeri)	63,03	1,98			4	16,968	,002*	
1 saatten az	55,99	1,39	-7,038	2,782		6,399	,011*	[-12,492, -1,585]
1-2 saat	53,75	1,05	-9,286	2,562		13,128	<,001*	[-14,309, -4,263]

Parametre	$\bar{X}^{**}$	SH	B	SH	Sd	Wald χ^2	p	%95 GA [Alt-Üst]
3-4 saat	54,20	1,03	-8,829	2,458		12,901	<,001*	[-13,646, -4,011]
5-6 saat	57,58	1,43	-5,457	2,430		5,042	,025*	[-10,220, -,694]
Günlük İnternet Süresi (Ref.=7 saat ve üzeri)	54,67	2,32			4	3,789	,435	
1 saatten az	56,71	1,30	2,041	2,990		,466	,495	[-3,820, 7,901]
1-2 saat	58,13	1,00	3,459	2,810		1,514	,219	[-2,050, 8,968]
3-4 saat	58,50	1,03	3,826	2,729		1,965	,161	[-1,524, 9,176]
5-6 saat	56,55	1,48	1,877	2,692		,486	,486	[-3,399, 7,154]

Not. * $p < ,05$. **Düzeltilmiş ortalamalar. Ref.: Referans Kategori; Bağımlı Değişken: Dijital Okuryazarlık; SH: standart hata; sd: serbestlik derecesi. Model: Normal dağılım, identity link, Robust Estimator (HC3)

Yaşam Doyumunun Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre İncelenmesi. Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu yaşam doyumu düzeylerinin günlük cihaz ve internet kullanım sürelerine göre farklılaşma durumu aynı GZLM analizi kapsamında incelenmiştir. İkili karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmesine tabi tutulmuştur ve sonuçlar Tablo 20'de paylaşılmıştır.

Modelin genel anlamlılığına ilişkin yapılan Omnibus testi sonucunda, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2_{(13)} = 61,261$; $p < ,001$). Model etkileri sonuçlarına göre katılımcıların yaşam doyumu puanları günlük cihaz kullanım süresi ($\chi^2_{(4)} = 16,575$; $p = ,002$) değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öte yandan, günlük internet süresi ($p = ,166$) değişkenlerinin model üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Modelin anlamlılığına rağmen ($p = ,002$) sonuçlar günlük teknolojik cihaz kullanma sürelerine göre gruplar arasında yaşam doyumunun anlamlı derecede değişmediğini göstermektedir. Fakat Bonferroni düzeltmeli sonuçlar günde 1 saatten az teknolojik cihaz kullanan öğrencilerin yaşam doyumunun 3-4 saat ($p = ,007$) ve 5-6 saat ($p = ,006$) kullananlara nazaran anlamı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Günlük Cihaz ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması

Parametre	$\bar{X}^{**}$	SH	B	SH	sd	Wald χ^2	p	%95 GA [Alt-Üst]
Günlük Cihaz Süresi (Ref.=7 saat ve üzeri)	32,42	1,37			4	16,575	,002*	
1 saatten az	34,90	,96	2,481	1,924		1,663	,197	[-1,290, 6,252]
1-2 saat	33,26	,72	,840	1,772		,225	,635	[-2,633, 4,314]
3-4 saat	31,27	,71	-1,154	1,699		,461	,497	[-4,486, 2,177]
5-6 saat	29,85	,99	-2,566	1,680		2,331	,127	[-5,860, ,728]
Günlük İnternet Süresi (Ref.=7 saat ve üzeri)	30,73	1,60			4	6,483	,166	
1 saatten az	31,81	,90	1,077	2,067		,271	,602	[-2,976, 5,130]
1-2 saat	31,85	,69	1,118	1,943		,331	,565	[-2,691, 4,928]
3-4 saat	33,06	,71	2,325	1,887		1,518	,218	[-1,374, 6,025]
5-6 saat	34,26	1,02	3,528	1,861		3,590	,058	[-,121, 7,177]

Not. * $p < ,05$. **Düzeltilmiş ortalamalar. Ref.: Referans Kategori; Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu; SH: standart hata; sd: serbestlik derecesi. Model: Normal dağılım, identity link, Robust Estimator (HC3)

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu doğrultuda Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Çalışma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

Değişken	<i>r</i>		
	1	2	3
Dijital Bağımlılık	1	,071	-,318**
Dijital Okuryazarlık		1	,086*
Yaşam Doyumu			1

Not. * $p < ,05$. ** $p < ,001$

Yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r = ,071, p > ,05$). Buna karşın, öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri ile yaşam doyumu puanları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,318, p < ,001$). Bu bulgu, öğrencilerin dijital bağımlılık eğilimleri arttıkça yaşam doyumlarının anlamlı bir şekilde azaldığına işaret etmektedir. Son olarak, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,086, p = ,021$). Bu bulgu, yüksek dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek yaşam doyumu puanlarıyla sınırlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

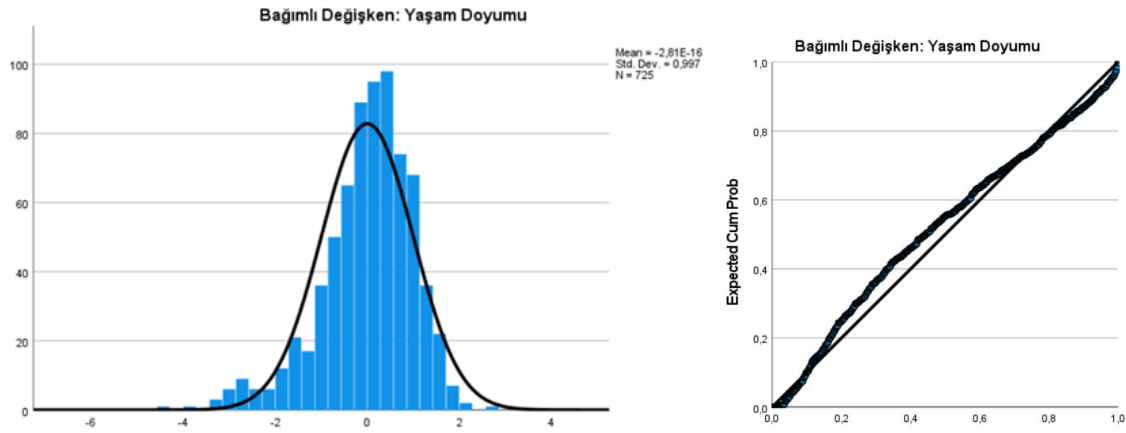
Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık değişkenleri tarafından yordanma durumunu incelemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesi analizin gerektirdiği varsayımlar incelenmiştir. Standardize edilmiş artıkların histogramı ve normal P-P grafiğinde hataların normal dağılım varsayımını kabul edilebilir düzeyde karşıladığı görülmüştür (Şekil 16). Saçılma diyagramı incelendiğinde noktaların belirgin bir huni, yelpaze ya da megafon biçiminde dağılmadığı, tahmin edilen değerler boyunca dengeli biçimde bir yayılım gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu, doğrusal regresyon analizinde değişen varyans açısından ciddi bir ihlal olmadığını ve hata varyanslarının kabul edilebilir düzeyde sabit olduğunu düşündürmektedir (Şekil 17).

Değişkenlere ait tolerans değerlerinin ,10'un üzerinde (,958 ile ,998 arası) ve VIF değerlerinin 1,002 ile 1,043 arası olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bir bağlantı sorunu olmadığını doğrulamaktadır. Durbin-Watson katsayısı 2,028 olarak hesaplanmış olup, hatalar arasında otokorelasyon bulunmadığı belirlenmiştir. Cook uzaklığı (Cook's distance) değerlerinin (,000 - ,054) 1'den küçük olması, veri setinde modelin genelini saptıran aşırı uç değerler olmadığını göstermektedir (Field, 2024; Tabachnick & Fidell, 2019).

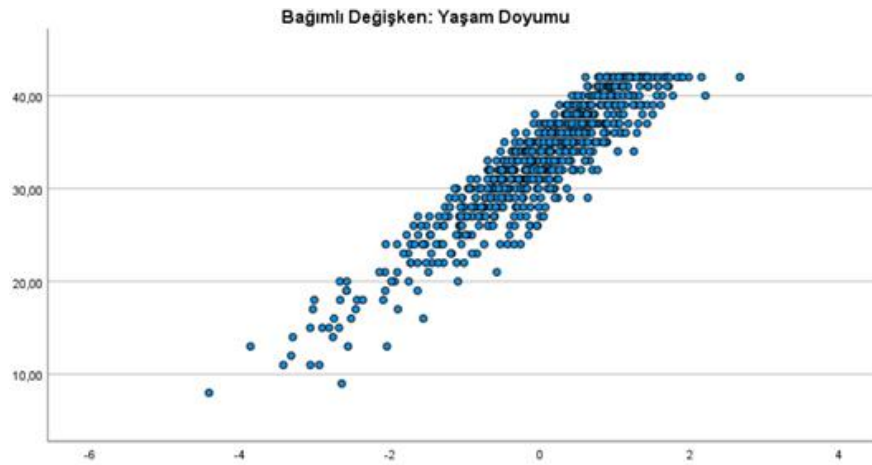
Şekil 16

Standardize edilmiş artıkların histogramı ve normal P-P grafiği



Şekil 17

Saçılma diyagramı



Analiz üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada modele cinsiyet ve sınıf düzeyi dâhil edilmiştir. Bu model yaşam doyumundaki varyansın %5,3'ünü anlamlı şekilde açıklamaktadır ($F_{(2, 722)} = 20,22, p < ,001$). Sınıf düzeyi yaşam doyumunu negatif yönde yordarken ($B = -2,932, p < ,001$), cinsiyetin anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Sınıf değişkeninin 0 = 5-6. sınıf ve 1 = 7-8. sınıf olarak kodlandığı göz önünde bulundurulduğunda, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yaşam doyum puanlarının 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

İkinci adımda modele dijital okuryazarlık eklenmiştir. Bu değişken açıklanan varyansa çok küçük de olsa (%0,9) anlamlı bir katkı sağlamıştır ($R^{2\Delta} = ,009, p = ,009$). Dijital okuryazarlık

demografik değişkenlerden bağımsız olarak yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır ($B = ,062$, $p = ,009$). Sınıf düzeyi de dijital okuryazarlık ve cinsiyet kontrol edildiğinde bu modeldeki anlamlı yordama eğilimini devam ettirmiştir ($B = -3,064$, $p < ,001$). Son olarak modele dijital bağımlılık değişkeni dahil edilmiştir. Bağımlılık değişkeni modelin açıklayıcılık gücünü %8,8 oranında ek katkı sağlayarak toplamda %15 seviyesine çıkarmıştır ($R^{2\Delta} = ,088$, $p < ,001$). Dijital bağımlılık yaşam doyumunu modeldeki diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır ($B = -,110$, $p < ,001$).

Son olarak, bu modelde dijital bağımlılık ve diğer değişkenlerin etkileri kontrol edildiğinde cinsiyetin yaşam doyumunu pozitif ve anlamlı yordadığı tespit edilmiştir ($B = ,931$, $p = ,037$). Bu durum dijital bağımlılığın cinsiyet ile yaşam doymu arasındaki ilişkide bastırıcı etkiye sahip olabileceğini, bu yüzden kontrol edilmesi gereken önemli bir değişken olabileceğine işaret etmektedir. Dijital bağımlılık kontrol edildiğinde aslında cinsiyetin yaşam doyumunu yordaması erkeklerin lehinedir. Modellerin geneli değerlendirildiğinde yaşam doyumunu yordayan en önemli faktörler dijital bağımlılık ($\beta = -,302$) ve sınıf düzeyi olmuştur ($\beta = -,236$). Sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Yaşam Doyumunun Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH	β	t	p	R^2	%95 GA [Alt-Üst]
Model 1	Sabit	33,841	,382	-	88,640	< ,001*	,053	[33,091 – 34,590]
	Cinsiyet	,748	,467	,058	1,600	,110		[-,170 – 1,666]
	Sınıf	-2,932	,471	-,226	-6,221	< ,001*		[-3,857 – -2,006]
Model 2	Sabit	30,287	1,413	-	21,437	< ,001*	,062	[27,513 – 33,060]
	Cinsiyet	,641	,467	,050	1,372	,171		[-,276 – 1,558]
	Sınıf	-3,064	,472	-,236	-6,490	< ,001*		[-3,990 – -2,137]
	Dijital Okuryazarlık	,062	,024	,095	2,612	,009*		[,015 – ,109]

Model	Değişken	B	SH	β	t	p	R ²	%95 GA [Alt-Üst]
Model 3	Sabit	34,640	1,438	-	24,097	<,001*	,150	[31,818 – 37,463]
	Cinsiyet	,931	,446	,072	2,085	,037*		[,054 – 1,808]
	Sınıf	-2,461	,455	-,189	-5,408	<,001*		[-3,355 – -1,568]
	Dijital Okuryazarlık	,074	,023	,113	3,248	,001*		[,029 – ,118]
	Dijital Bağımlılık	-,110	,013	-,302	-8,625	<,001*		[-,135 – -,085]

Not. B = Standardize edilmemiş katsayı. SH = Standart Hata; GA = Güven Aralığı; Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu; Cinsiyet: 0 = Kız, 1 = Erkek; Sınıf düzeyi: 0 = 5-6, 1 = 7-8; * p < ,05.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Nicel bulgular, öğrencilerin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeylerine ilişkin genel eğilimleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri göstermiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise ebeveyn görüşleri doğrultusunda bu nicel eğilimlerin arka planında yer alan aile, okul, bireysel ve çevresel süreçler daha ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen nitel bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Yaşam Doyumuna İlişkin Görüşleri

Yaşam Doyumuna İlişkin Bulgular. Ebeveynlere çocuklarının genel anlamda hayata bakışı ve yaşamdan memnuniyetine ilişkin soru yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda, “yaşam doyumu düzeyi” teması oluşturulmuş ve ebeveynlerden alınan görüşler bu tema altında “memnun”, “değişken memnuniyet” ve “memnun değil” olmak üzere üç alt temada toplanmıştır.

Ebeveynlerin büyük bir kısmı (N=10; K1, K2, K4, K5, K8, K9, K10, K14, K15, K16) çocuklarının genel olarak hayatlarından memnun olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların okul başarısının, çevreyle uyumunun, problem çözme becerilerinin, ekonomik şartların iyi oluşunun ve sevgi ilgi gibi ihtiyaçlarının karşılanmasının yaşam doyumu ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bu alt temada yer alan ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Yani her açıdan iyi.

Okuluna güzel gidiyor, çok şükür. Arkadaş çevresiyle, hani sorunlarını çözebiliyor. Öğretmenleriyle, onların kendisine nasıl davrandığının farkında. İyi ya da kötüyü ayırt edebiliyor. Bunların farkında olmak onu mutlu ediyor.” (K1) “Hayatından memnun, çok şükür. Mutlu, zevk alarak gidiyor okuluna da. Evde de öyle mutlu.” (K10)

Bazı ebeveynler ise (N=2; K3, K13) çocuklarının yaşam doyumunun değişken olduğunu; mutluluk durumunun anlık gelişmelere ve bireysel özelliklere bağlı olarak farklılık gösterebildiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin ebeveyn görüşlerinden örnek aşağıda sunulmuştur: “Memnuniyet düzeyinin çok yüksek olduğunu düşünmüyorum. Çok çabuk karar değiştiren Çok çabuk hemen mutlu olan, çok çabuk da üzülen bir karaktere sahip olduğunu düşünüyorum.” (K3)

Bir kısım ebeveyn ise (N=4; K6, K7, K11, K12) çocuklarının yaşamlarında yeterince memnun olmadıklarını dile getirmiştir. Bu görüşlere göre özellikle yaşam standartlarına ilişkin beklentilerin, çevre koşullarından memnuniyetsizliğin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulguya ilişkin ebeveyn görüşlerinden bazıları şunlardır: “Yani genelde çok memnun değil aslında. Yaşam standardının daha da yüksek olması gerektiğini düşündüğü. ...” (K6) “Yaşadığımız ülke ve eee bulunduğumuz çevre itibariyle çok memnun olduklarını, düşünmüyorum ben.” (K7)

Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular. Ebeveynler, çocuklarının yaşam doyumları hakkında görüşlerini ifade ederken yaşam doyumunun çeşitli faktörlere bağlı olarak şekillendiğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, “yaşam doyumunu etkileyen faktörler” teması oluşturulmuştur. Bu temada ebeveyn görüşleri doğrultusunda “okul ve akademik yaşam”, “hobi/spor”, “sosyal ilişkiler”, “aile ilişkileri”, “bireysel özellikler”, “dijital alışkanlıklar”, “çevre ve yaşam koşulları”, “duygusal ve maddi ihtiyaçların karşılanması” şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalara ait detaylar Tablo 23’te sunulmuştur:

Tablo 23*Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler*

Alt Tema	Kodlar	N
Okul ve Akademik Yaşam	Akademik süreçler (ders, ödev, sınav vb.)	6
	Okul ilişkileri	
	Okula karşı tutum	
Hobi/Spor	Sportif faaliyetlere katılım	2
Sosyal İlişkiler	Arkadaş ilişkileri	5
	Sosyal beceriler	
	Sosyal uyumsuzluk	
Aile İlişkileri	Aile içi uyum	2
Bireysel Özellikler	Ergenlik	4
	Duygusal dalgalanma	
	Sosyal-duygusal farkındalık	
	Sağlık Durumu	
Çevre/Yaşam Koşulları	Yaşam standardı algısı	3
	Ülke-çevre koşulları	
	Ekonomik durum	
	Güvenlik ve çevresel risk algısı	
Duygusal ve Maddi İhtiyaçların Karşılanması	Duygusal ihtiyaçların karşılanması	3
	Maddi ihtiyaçların karşılanması	
Dijital Alışkanlıklar	Olumlu Etkiler	16
	Mutluluk ve keyif artışı	
	Sosyalleşme imkânı sunma	
	Sıkılmanın azalması	
	Gelişim ve keşif fırsatı sunma	
	Olumsuz Etkiler	
	Kısıtlanmaya bağlı olumsuz duygular	
	Alternatif etkinliklerden uzaklaşma	
	Yetersiz sosyal etkileşim	
	Dijital etkinliklere eğilimin artması	
	Bağlamsal Etkiler	
	Çevresel koşullara bağlı zorunlu kullanım	

Not. N, ilgili alt temaya ilişkin görüş belirten katılımcı sayısını ifade etmektedir.

Not: Araştırmada ebeveynlere çocukların yaşam doyumlarına ilişkin genel görüşleri sorulduğunda bazı katılımcılar dijital alışkanlıklara kendiliğinden değinmiştir. Ancak, teknoloji kullanımının yaşam doyumu üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemek amacıyla

ebeveynlere ayrıca bir soru daha yönlendirilmiştir. Bu durum, dijital alışkanlıklara ilişkin bulguların diğer faktörlere kıyasla daha geniş bir katılımcı görüşünü yansıtmasına neden olmuştur.

Okul ve Akademik Yaşam. Ebeveyn görüşlerine göre çocukların yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerden biri okul ve akademik yaşamdır. Çocuklarının yaşam doyumlarının ders, ödev, sınav vb. akademik süreçlerle, okuldaki ilişkilerle ve çocuklarının okula karşı tutumlarıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Akademik başarısı iyi olan çocukların yaşam doyumunun olumlu yönde desteklendiği ifade edilirken, akademik süreçlerle ilgili sıkıntısı olan çocukların yaşam doyumunun olumsuz etkilenebildiği belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır: “Yani böyle hocam, mutlu, zevk alarak gidiyor okuluna da.” (K10) “Ya, bence neden mutlu değil? Yani, ders dersler mi ağır geliyor bilmiyorum. Bir de sınavlar arka arkaya oluyor. Ondan zorlanıyor.” (K11) “Çalış dediğim zaman, çalışmıyorlar. Ondan memnun değiller. Böyle. Hele 6. sınıfa giden oğlum temelde okula gitmek istediği zaman daha çok memnun olmuyor. Her gün okul neden, ne için soruları daha fazla. Haydi. Okula gitmeyi de sevmiyor yani 6. sınıfa giden.” (K12)

Bu bulgu, akademik yaşantının çocukların genel yaşam değerlendirmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Hobi/Spor. Bazı ebeveynler, yaşam doyumunun hobi ve sportif faaliyetlere katılım ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle çocukların düzenli sportif faaliyetlere katılımının yaşam doyumunu ile bağlantılı olduğu ifade edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin ebeveyn görüşlerinden örnekler şu şekildedir: “Yani dışarıda faaliyeti var, tekvandoya gidiyor... genel anlamda hayatından mutlu.” (K1) “Spor anlamında memnun. Oraya severek koşarak gidiyor.” (K11)

Bu durum, çocukların aktif katılım gerektiren etkinliklerde bulunmasının yaşam doyumlarını destekleyebileceğini düşündürmektedir.

Sosyal İlişkiler. Ebeveyn görüşlerine göre çocukların yaşam doyumları sosyal ilişkilerle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, arkadaş ilişkilerinin, sosyal becerilerin ve sosyal uyum durumlarının yaşam doyumunu ile bağlantılı olduğu ifade edilmiştir.

Ebeveynler, çocukların sosyal çevreleriyle ve arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalarının yaşam doyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur: “Hani tabletle, arkadaşlarıyla oynayabiliyor. O yüzden hani çok fazla sıkılmaya vakti olmuyor. Genel anlamda hayatından memnun.” (K4) “Yani genel anlamda ikisi de memnun. Sosyal yaşam olarak da ikisi de memnun, herhangi bir sıkıntı yok.” (K8)

Bununla birlikte bazı ebeveynler çocukların yüz yüze sosyal ilişkilerinin sınırlı olduğunu ve bu durumun sosyal uyum açısından bazı zorluklara yol açabildiğini ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur: “Ama gerçek anlamda yani yüz yüze görüştüğü pek arkadaşı yok. Kendi normal okulunda ortamda sağladığı şeyi sağlayamıyor.” (K6) Bu bulgular, sosyal etkileşimin niteliğinin yaşam doyumu açısından önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir.

Aile İlişkileri. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler çocukların yaşam doyumunun aile ilişkileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ebeveynler aile içinde sağlanan uyumlu ilişkilerin çocukların yaşam doyumunu olumlu olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Ailesiyle anlaşma düzeyi iyi.” (K1) “Hayatından memnun, çok şükür. Evde de öyle mutlu.” (K10)

Bireysel Özellikler. Ebeveynlerden elde edilen görüşlere göre çocukların yaşam doyumunu etkileyen faktörlerden biri bireysel özellikleridir. Bu bağlamda, özellikle ergenlik döneminin, duygusal dalgalanmaların, sosyal duygusal farkındalığın ve bireysel farklılıkların çocukların yaşam doyumunu etkilediği ifade edilmiştir.

Ebeveynlerden bazıları çocukların sosyal-duygusal farkındalıklarının yüksek olduğunu, bu durumun çocuğun sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve mutluluğu artırıcı bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir: “Arkadaş çevresiyle, hani sorunlarını çözebiliyor. İyi ya da kötüyü ayırt edebiliyor. Bunların farkında olmak onu mutlu ediyor.” (K1)

Bazı ebeveynler ise çocuklarının duygusal dalgalanmalar yaşadığını bu durumun yaşam doyumu üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. “Memnuniyet düzeyinin çok yüksek

olduğunu düşünmüyorum. Çok çabuk karar değiştiren Çok çabuk hemen mutlu olan, çok çabuk da üzülen bir karaktere sahip olduğunu düşünüyorum.” (K3)

Bazı ebeveynler ise çocukların yaşam doyumu düzeyinin ergenlik döneminden ve sağlık durumundan etkilendiğini ifade etmiştir: “Şu an ergenlik çağında ama hiçbir şeyden mutlu olmayan çocuklar. Şu anki durumu sorarsanız. Ama genel anlamda bir sıkıntımız yok yani.” (K13) “Ya biliyorsun, Buluç çağı ya. Onlar okulda biraz şeylere kaldı. Okulda yaramazlık. Uyumsuzluk.” (K14) Bu bulgular, çocuğun gelişimsel ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumu üzerinde belirleyici bir role sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Çevre ve Yaşam Koşulları. Ebeveynler, yaşam standardı algısının, ülke ve çevre koşullarının, ekonomik durumlarının, güvenlik ve çevresel risk algısının çocukların yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Yaşam standardı algısının yaşam doyumu düzeyine etkisine ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir: “Yani genelde çok memnun değil aslında. Yaşam standardının daha da yüksek olması gerektiğini söylüyor.” (K6)

Ülke ve çevre koşullarının yaşam doyumu üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşü şu şekildedir: “Yaşadığımız ülke ve bulunduğumuz çevre itibarıyla çok memnun olduklarını, düşünmüyorum ben.” (K7)

Bazı ebeveynler güvenlik sorunlarının ve çevrenin riskli olduğuna dair algının yaşam doyumu üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Çok memnun olduklarını düşünmüyorum ben. Sokak köpekleri, çocukları sokağa bırakamıyoruz. Endişe içerisindeyiz. Şiddet arttıkça bu çocuklar da yakın arkadaş çevrelerini olumsuz etkiliyor.” (K7)

Bununla birlikte bazı ebeveynler ise mevcut ekonomik ve çevre koşullarından çocuklarının memnun olduğunu ifade etmişlerdir: “Yani hani ekonomik olarak da sosyal yaşam olarak da ikisi de memnun, herhangi bir sıkıntı yok.” (K8) Bu bağlamda, çocukların içinde bulundukları çevresel koşulların yaşam doyumu üzerinde önemli bir bağlamsal etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

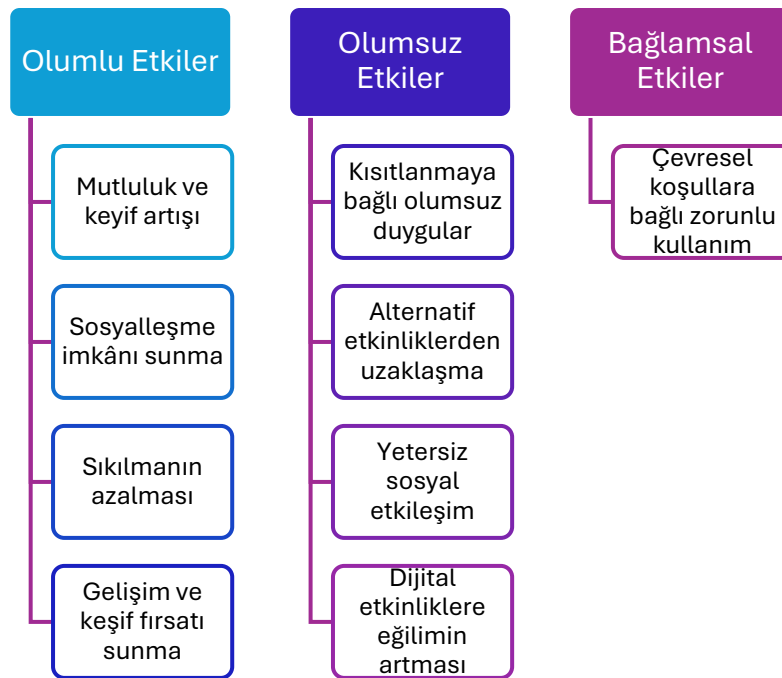
Duygusal ve Maddi İhtiyaçların Karşılanması. Ebeveynler çocuklarının yaşam doyumunun maddi ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanma durumuyla ilişkili olduğunu ifade

etmişlerdir. Bu bağlamda; sevgi, ilgi ve iletişim gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması yanı sıra maddi imkânların yeterli olmasının ve çocuklarını memnun etmeye yönelik çabalarının yaşam doyumu üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “İhtiyaçları karşılandığı için hayatından memnun. Hani bu sevgi olabilir, ilgi olabilir. Hani iletişim olabilir. Bu noktadaki Hani maddi ve manevi olarak bence de şeyleri karşılanıyor. Duyguları, durumları karşılandığı için memnun.” (K2) “Yani şu an iyilik olarak iyiler. Benim desteğimle beraber gayet iyi ilerliyor.” (K15) “Gayet memnun. Yani biz memnun edebilmek için elimizden geleni yapıyoruz.” (K16) Bu bulgu, duygusal ve maddi temel ihtiyaçların karşılanması yaşam doyumu açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Dijital Alışkanlıklar. Ebeveyn görüşlerine göre dijital alışkanlıklar, yaşam doyumunu hem destekleyen hem de kısıtlayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, dijital alışkanlıkların yaşam doyumu üzerindeki etkileri; olumlu, olumsuz ve bağlamsal olmak üzere farklı boyutlarda ele alınmıştır.

Şekil 18

Dijital Alışkanlıkların Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkileri



Ebeveynler olumlu etkiler olarak dijital alışkanlıkların, mutluluk ve keyif artışı ile ilişkilendirildiğini, çocuklara dijital ortamda sosyalleşme imkânı sunduğunu, sıkılmayı azalttığını ve çocukların gelişim ve keşif yapabilmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Ama orada da mutlu yani. Oradaki izlediklerinden hoşnut. Orada zaman geçirmeyi seviyor.” (K1) “Teknoloji kullanırken mutlu olduğunu düşünüyorum. Farkındalık yaşadığını, farklı şey, dünyalara açıldığını hissediyorum. Bu da ona iyi geliyor gibi geliyor. En çok dans konusunda zaten teknolojiyi kullandığını, yorumladığını hissediyorum. O mutlu teknoloji kullanırken.” (K3) “Gerçekten şöyle söyleyeyim burada sosyalleşebiliyor. O yüzden de daha çok bunu tercih ediyor. Bu şekilde. Bilgisayarda oynamayı, bilgisayar üzerinden arkadaşlarıyla sohbet etmeyi falan çok seviyor.” (K6) “Tablet, telefon, bilgisayar kullandıkları zaman çok mutlular. İşte video izleme, oyun oynama, onlar o süreçte, o telefonda vakit geçirdikleri süreçte çok mutlular.” (K8) Bu durum, dijital ortamların kısa süreli doyum ve eğlence kaynağı işlevine sahip olduğunu düşündürmektedir.

Olumlu etkilerin yanı sıra bazı ebeveynler dijital alışkanlıkların yaşam doyumu üzerinde bazı olumsuz etkilerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle kullanımın sınırlandırılması durumunda çocuklarda olumsuz duygular ve tepkilerin ortaya çıkabildiği ifade edilmiştir. Bu durum hakkındaki bazı görüşler şu şekildedir: “Zaman uzadıkça, süre arttıkça biz yani kısıtlamaya gidiyoruz. O zaman daha agresif oluyorlar. Hani istemiyorlar ellerinden alınmasını. Bu durum onları rahatsız ediyor, mutsuz ediyor.” (K8) “Kısıtlama yaptığım zaman üzülüyor, ağlıyor hatta.” (K11) “Bu, telefonları bırak dediğim zaman zaten hiç memnun olmuyorlar. Evet. Böyle bir cevap verebilirim yani.” (K12)

Bununla birlikte bazı ebeveynler dijital alışkanlıkların çocuklarının alternatif etkinliklerden uzaklaştırabildiğini ifade etmişlerdir: “Bazen işte babası hadi dışarı çıkacağız, bisiklete süreceğiz, top oynayacağız derse, ancak o zaman geliyor. Onun dışında, “Ne yapayım ben? Zaten bir şey yapmıyorum.” falan. Yani bir şey yapmadığı sürece, canı sıkkın olduğu sürece sanki bilgisayarla uğraşsa veya tabletle, telefonla uğraşsa daha da mutlu olacakmış gibi hissediyor kendisini. Ya, maalesef bu durum.” (K5)

Ayrıca, bazı ebeveynler dijital alışkanlıkların yüz yüze sosyal etkileşimin azalması ile bağlantılı olduğu ifade edilmiştir: “Ama gerçek anlamda yani yüz yüze görüştüğü pek arkadaşı yok.” (K6) Bu bulgu, teknoloji kullanımının sosyal ve davranışsal etkilere neden olabileceğini düşündürmektedir.

Bazı ebeveynler ise çocukların zamanla dijital etkinliklere yöneliminin arttığını ifade etmişlerdir: “Sabah erken kalktığına bile bir açmaya gereksinim duyuyor ve işte arkadaşlarıyla da oynuyor diyor.” (K5)

Ebeveynler, teknoloji kullanımının bazı durumlarda çevresel koşullar nedeniyle mecburi hâle geldiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Hani sadece boşluk doldurma gibi bir şey. Keyfiyet değil de hani mecburiyet belki.” (K2)

“Şartlar derken, oturmuş olduğumuz ev cadde üzeri olduğu için çocuğumuzu açıkçası pek dışarıya gönderemediğimiz için maalesef onlara maruz kalmak zorunda kalıyoruz.” (K16)

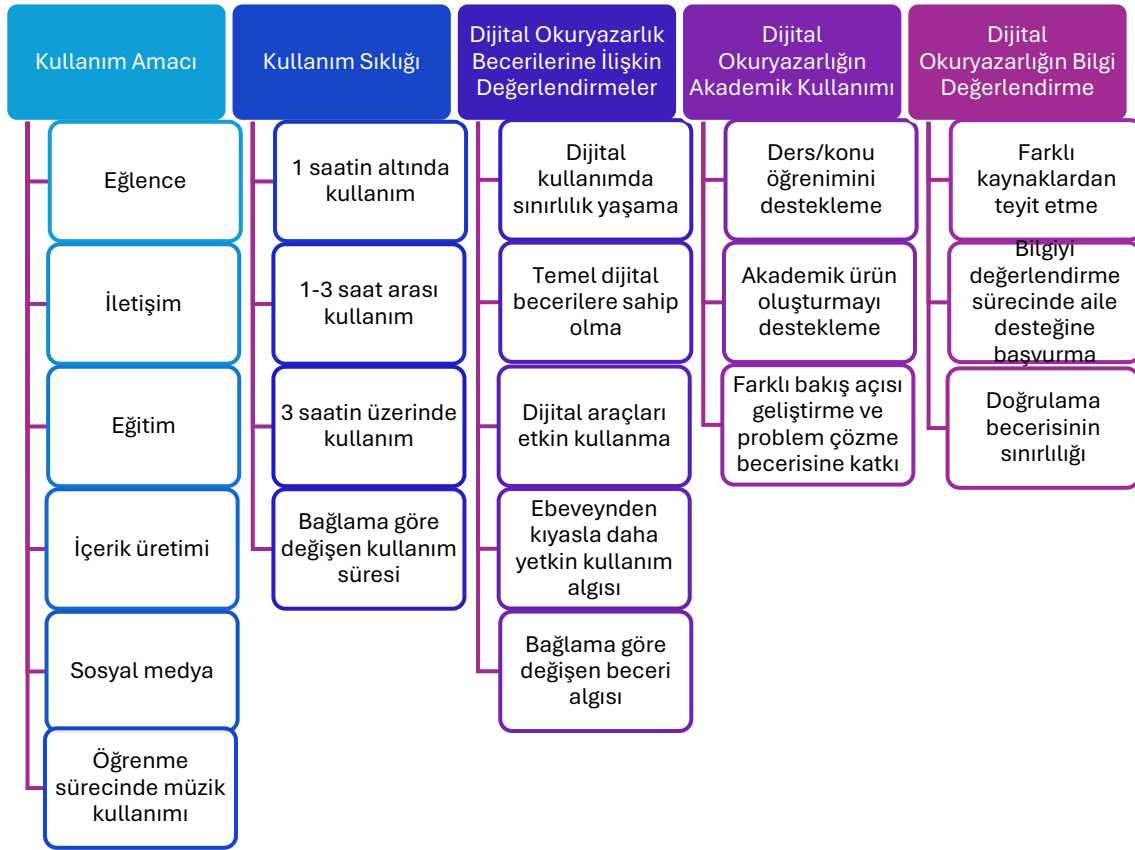
Bu durum, dijital kullanımın her zaman tercih ile değil bazı durumlarda bir zorunluluk olarak ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Dijital Kullanım Profillerine İlişkin Görüşleri

Bu kısımda, katılımcıların görüşleri doğrultusunda çocukların dijital kullanım profillerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, kullanım amacı, kullanım sıklığı ve çocukların dijital okuryazarlık becerilerin ilişkin ebeveyn değerlendirmeleri olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin detaylar Şekil 19’da verilmiştir.

Şekil 19

Çocukların Dijital Kullanım Profilleri



Kullanım Amacı. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, çocukların dijital dünyada farklı kullanım amaçları olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan kodlamalar sonucunda eğlence, iletişim, eğitim, içerik üretimi, sosyal medya ve öğrenme sürecinde müzik kullanımı olmak üzere altı kod üretilmiştir. Bu kodlara ilişkin detaylar Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Kullanım Amacı

Alt Tema	Kod	Alt Kod	N
Kullanım Amacı	Eğlence	Oyun	14
		Video/Müzik	13
	İletişim	Aile ile iletişim	4
		Arkadaşlarla iletişim	9
		Eğitim odaklı iletişim	3

Alt Tema	Kod	Alt Kod	N
	Eğitim	Eğitim İçerikleri (video/ konu anlatımı)	7
		Ödev/araştırma	7
		Üretken Kullanım (Proje, kodlama, YZ)	2
		Eğitim iletişim grupları	3
		Dijital Okuma	1
	İçerik Üretimi	Video oluşturma	1
		Resim/Çizim yapma	2
		Animasyon yapma	1
		Kodlama/Yazılım	2
		Öykü oluşturma	1
	Sosyal Medya		3
	Öğrenme sürecinde müzik kullanımı		2

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, çocukların dijital araçları daha çok eğlence amacıyla kullandıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 24). Eğitim amacıyla kullanımın, eğlenceyi takiben ikinci sırada tercih edilen amaç olduğu görülmüştür. Bunun yanında iletişim, içerik üretimi, sosyal medya ve öğrenme sürecinde müzik kullanımı yer almaktadır.

Ebeveyn görüşlerine göre eğlence amaçlı kullanımda çocukların video izleme ve oyun oynama gibi etkinliklere yöneldikleri görülmektedir. Bu durum bazı katılımcılar tarafından açık biçimde şu ifadelerle dile getirilmiştir: “Evet, sadece oyun, video.” (K1) “Evde boşta kalan bir telefonda oyun ya da YouTube ya da TikTok takip ediyor.” (K2) “Yani daha çok oyun oynuyor. Futbol oyunları oynuyor daha çok.” (K4) Bu bulgulara göre, eğlence amaçlı kullanımın çocuklar arasında öne çıkan kullanım olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim amaçlı kullanım değerlendirildiğinde çocukların konu anlatımları ve eğitim videoları izleme; ödev/araştırma yapma; kodlama yapma, yapay zekâ (YZ) kullanımı ya da proje hazırlığı gibi üretken kullanımlar, eğitim iletişim grupları (WhatsApp Sınıf grupları) ve

dijital okuma gibi amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Bazı ebeveynler derste anlaşılmayan konuları çocuklarının eğitim platformları üzerinden tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Ödevlerde mesela matematikte anlamadığı konu olursa ya da fen bilgisinde olursa, Tonguç Akademi falan açıyor. Oradan bazen destek alıyor. (...) Orada mesela konu anlatımları, sınav öncesi çalışmaları, en son sınav soruları onları yapıyor.” (K2) Çocuklarının proje yapma, kodlama, YZ kullanımı gibi ileri düzey etkinlikler gerçekleştirdiğini ifade eden ebeveyn görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir: “Büyük oğlum BİLSEM ve Deneyap'ta kodlama yapıyorlar, yazılım yapıyorlar, proje hazırlanması oluyor. O amaçla da çok kullanıyor.” (K8) Bu bulgulardan yola çıkarak kurumsal destek alan (BİLSEM, Deneyap vb.) çocukların üretkenliğinin arttığı söylenebilir.

İletişim amaçlı kullanımın daha çok mesajlaşma uygulamaları (WhatsApp vb.) üzerinden gerçekleştiği ve genellikle aile ile iletişim, arkadaşlarla iletişim ve eğitim amaçlı kurulan gruplar ile yapılan iletişim şeklinde olduğu ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Bu koda ait ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “WhatsApp'ı sadece okul ve dersane WhatsApp yazışma grubu için.” (K7) “Bir grupları var, ödev grupları.” (K9) “Oyun üzerinden de konuştuğu oluyor. WhatsApp üzerinden aramalarla konuştuğu oluyor ama genelde oyun üzerinden veya kuzeni var. Kuzeniyle de görüşüyor zaten. Onun da arkadaşları, o şekilde hani bir arkadaş grubu var.” (K6) Çocukların dijital iletişim kullanımları değerlendirildiğinde yoğun biçimde akran gruplarıyla iletişim kurdukları görülmektedir. Bu iletişim yalnızca dijital ortamdaki iletişim uygulamalarıyla sınırlı olmayıp oyun platformları üzerinden bir sosyalleşme ve ödev grupları üzerinden akademik bir iş birliği şeklinde de yürütülmektedir.

Bunlara ek olarak, bazı ebeveynler çocukların dijital cihazları üretim amacıyla kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, çocukların video oluşturma, resim/çizim yapma, animasyon yapma, kodlama/yazılım geliştirme ve öykü oluşturma gibi içerik üretimine yönelik faaliyetlerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Bir dosya oluşturulacak mesela, oyun yapıyor, üzerine çizimler, o çizimleri animasyon şeklinde de dönüştürebiliyor mesela. Bu tarz şeyleri falan yapma becerisi güzel.”

(K6) Bu durum, dijital kullanımın yalnızca pasif bir süreç olmadığını bazı çocuklar için aktif üretim sürecine dönüşen bir ortam olduğunu göstermektedir.

Ayrıca bazı katılımcılar ise öğrenme süreçlerinde destekleyici bir etmen olarak müziği kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir: “Ders çalışırken müzik dinleyerek ders çalışmayı istiyor. Daha güzel kafam alıyor diyor. Daha zevkli oluyor diyor. O şekilde tableten müzik falan o şekilde de olabiliyor.” (K16) Bu durum dijital ortamın öğrenme sürecinde destekleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgulara göre çocukların dijital kullanım amaçlarının çeşitlilik göstermesinin yanı sıra öncelik sıralamaları değişkenlik göstermektedir. Bu duruma ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

Tablo 25

Çocukların Dijital Kullanım Amaçları Sıralaması

Amaç	1.Sırada (N)	2.Sırada (N)	3.Sırada (N)
Eğlence	6	7	5
İletişim	1	1	1
Eğitim	5	4	3
İçerik üretimi	2	-	-
Sosyal medya	1	1	-
Öğrenme sürecinde müzik kullanımı	-	1	-

Not. Sıralama, katılımcıların çocuklarının dijital kullanım amaçlarını ifade ederken belirttikleri öncelik sıralamasına göre oluşturulmuştur. Birden fazla kullanım amacı belirten katılımcıların ifadeleri ilk üç sıraya göre kodlanmıştır.

Tablo incelendiğinde, eğlence amaçlı kullanımın çoğunlukla birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Eğitim amaçlı kullanım ise ikinci sırada konumlanmıştır. Bu durum çocukların eğlencenin yanı sıra dijital ortamları eğitim amaçlı kullanım konusunda da aktif biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, iletişim, sosyal medya ve içerik üretimi gibi konuların da daha sınırlı biçimde önceliklendirildiği görülmektedir. Özellikle içerik üretimi konusunun çok az sayıda ebeveyn tarafından ilk sırada belirtilmesi kullanım alışkanlıklarının üretimden ziyade tüketim odaklı olduğunu gözler önüne sermektedir.

Özetle, dijital kullanım amaçlarına bakıldığında hem haz odaklı hem de işlevsel kullanımların bir arada olduğu söylenebilir. Ancak kullanım dağılımları birlikte ele alındığında haz odaklı kullanımların daha ön plana çıktığı görülmektedir.

Kullanım Sıklığı. Ebeveyn görüşleri incelendiğinde çocukların dijital cihaz kullanım sürelerinin sıklığı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların bireysel, aile tutumları ve okul etkenlerine bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda kullanım sıklığı düşük, orta, yüksek ve bağlamına göre (zaman ve amaç) kullanım süresi olmak üzere dört farklı kod ile değerlendirilmiştir. Düşük kullanım 1 saatin altındaki kullanım süresini ifade ederken, orta kullanım süresi 1-3 saat olarak belirlenmiştir. Yüksek kullanım süresi ise 3 saatin üzerindeki kullanımları temsil etmektedir. Bazı ebeveynler ise, net bir kullanım sıklığı vermek yerine, hafta içi-hafta sonu, okul zamanı-tatil zamanı, ders çalışma-eğlence amacı gibi farklı ölçütleri göz önünde bulundurarak kullanım sıklığına karar verdiklerini dile getirdiğinden bu kısım da bağlamına göre kullanım sıklığı kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu alt temaya ilişkin detaylar aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Tablo 26

Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Kullanım Sıklığı

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Kullanım Sıklığı	Bağlama göre değişen kullanım süresi		
	Zaman temelli	K1, K2, K4, K15, K9, K11	4
	Amaç temelli		3
	1 saatin altında kullanım	K3, K7, K10, K13	4
	1-3 saat arası kullanım	K2, K4, K6, K11	4
	3 saatin üzerinde kullanım	K1, K5, K8, K12, K14	5

1 saatin altında kullanım bildiren çocukların ebeveynlerine ait ifadelerden bazıları şu şekildedir: “Günlük olarak söylersem 1 saat, teknoloji kullanma süreleri var. Ama her zaman bunu kullanabiliyor kızım.” (K3) “Günlük bir saat, bir saatten fazla olmuyor.” (K7) “Günlük zaten bir beş dakika bakar bakmaz. Ondan sonra zaten derslerine.” (K13)

Çocuklarının 1-3 saat arası dijital cihaz kullandığını ifade eden ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımlarının belirli sınırlar dahilinde ve genellikle 1-2 saat aralığında kullandıkları görülmektedir. Bu kullanım biçiminin çoğunlukla ebeveyn kontrolü altında gerçekleştiği görülmektedir. Ebeveyn görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir: “Günlük bir saati veya iki saati geçmiyor. Fazlasını vermiyoruz. Fazlası olduğu zaman, çünkü hani sonuçta evin içindesiniz. Çocuğunuz ortak bir şey, paylaşımınız olması gerekiyor.” (K6) “Her gün iki saat kullanıyor. Üç saat olursa da o da araştırma, ödevleri için. Ya da işte bu sınavlara çalışmak için Youtube'dan bakıyor. O zaman iki saat daha ekleniyor. Ama bu sadece sınav zamanı.” (K11)

3 saatin üzerinde kullanımlarının olduğu bildirilen çocukların günlük 4-6 saate kadar dijital ortamlarda vakit geçirebildiği belirlenmiştir. Bu durum bazı katılımcılar tarafından açık bir biçimde ifade edilmiştir. Örneğin bir katılımcı bu durumu şu ifadelerle özetlemiştir: “Vallahi, boş kaldığı, sıklıkta kullanıyor. Günlük vallahi 5 saat veya 6 saat kullanıyor.” (K14)

Bağlama göre değişkenlik gösteren kullanım sürelerinin olduğunu ifade eden ebeveynlere ait görüşlerden bazıları ise şu şekildedir: “Bazen oluyor veriyoruz, bazen oluyor hiç vermiyoruz yani o hafta. Yani sürekli kullanmıyorlar açıkçası. Sadece şey ödevlerde işte belli başlı proje hazırlarken birlikte benim yanımda kullandılar. Onun dışında pek kullanmadılar ama bu ara kullanıyorlar. Yani günlük yarım saat falan.” (K15)

Özetle, çocukların kullanım süreleri tek tip bir yapıda olmayıp, durumsal ve bağlamsal etkenlere bağlı bir kullanım sıklığı görülmektedir.

Çocukların Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Değerlendirmeler.

Ebeveynlerden elde edilen görüşler incelendiğinde dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin değerlendirmelerin farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık temel olarak; dijital kullanımda sınırlılık yaşama, temel dijital becerilere sahip olma ve dijital araçları etkin kullanma olmak üzere üç kategori altında değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, bazı ebeveynlerin çocuklarının dijital becerilerini kendileriyle karşılaştırarak değerlendirdiği bazı ebeveynlerin ise bu becerilerin kullanım amacına ve cihaza göre değişkenlik gösterebildiğini belirttiği görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin detaylar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 27*Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Değerlendirmeler*

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Dijital Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Değerlendirmeler	Dijital kullanımda sınırlılık yaşama	K1, K2	2
	Temel becerilere sahip olma	K10, K11, K13	3
	Dijital araçları etkin kullanma	K3, K4, K5, K6, K8-1, K9, K14, K15	8
	Ebeveyne kıyasla daha yetkin kullanım algısı	K3, K6, K9, K15	4
	Bağlama göre değişen beceri algısı (amaca ve cihaza göre)	K7, K8-2	2

Dijital kullanımda sınırlılık yaşadığı ifade edilen çocukların dijital cihaz kullanımında çok temel bazı işlemleri gerçekleştirebilme ile sınırlı oldukları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Zaten öyle bir ders de yok. Evet, o yüzden bayağı bir geri şu anda.” (K1) “Bence çok iyi değil. Çok iyi değil. (K2) Görüşlerine yer verilen iki ebeveynin çocuklarının aynı okulda eğitim gördükleri ve okulun türü sebebiyle (imam-hatip ortaokulu) bilgisayarla ilgili bir ders görmedikleri bilinmektedir. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık becerilerindeki sınırlılığın okulda “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersinin görülmemesiyle bağlantılı olabileceği söylenebilir.

Temel dijital becerilere sahip olduğu belirtilen çocukların, ihtiyaçlarını karşılayacak ölçüde bilgi sahibi oldukları ancak daha karmaşık işlemlerde sınırlı kaldıkları belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Çok iyi değil ama kötü de değil, orta seviyede.” (K10)

Dijital araçları etkin kullandığı belirtilen çocukların ise dijital cihazları ve ortamları daha etkin ve çok amaçlı kullanım sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte bazı ebeveynler, bu becerileri gelişmiş görülen çocukların ebeveynlerine dahi dijital araç gereç kullanımında yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlama ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Kendimle kıyaslısam benden ileri seviyede olduğunu düşünüyorum. Her aracın

neden niçin, nasıl kullanıldığını bilen, çok çabuk öğrenen, öğrenmeye açık olduğunu da düşünüyorum bu konuda.” (K3) “Zaten yazılım konusunda, kodlama konusunda da ileri düzeyde. Onun şeyi daha fazla, daha iyi. İyi derecede diyebilirim. Yani kullanım alanı daha iyi. (K8) “Gayet iyi. Şu an çocukları zaten hani gayet iyi kullanıyor. Yardıma bile ihtiyaçları yok. Yani size yardımcı oluyorlar hatta bazı konularda.” (K15)

Bazı ebeveynler ise tüm bunlara ek olarak çocuklarının dijital becerilerinin kullanım amacına ve kullanılan cihaza göre değişkenlik gösterebildiğini ifade etmişlerdir. Örneğin; bir çocuk sosyal medya kullanımında daha sınırlı becerilere sahipken eğitim amaçlı kullanımda daha etkin olabilmektedir.

Benzer biçimde cihaz türüne göre de dijital becerilerin değişebildiği ifade edilmiştir. Bu konu ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Sosyal medyayı çok kullanmadığı için yani normal düzeyde. Ama eğitim amaçlı gayet iyi kullanıyor.” (K7) “O daha çok telefonla, o bilgisayarla çok ilgilenmedi. Genelde hep telefonla ilgilendiği için bilgisayar kullanımı konusunda o biraz daha geride. Ama telefon konusunda daha iyi.” (K8)

Özetle dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin ebeveyn değerlendirmeleri farklılaşmakta; bu becerilerin kullanım amacına ve kullanılan cihaza göre değişebilen bir yapı ortaya koyduğu anlaşılmaktadır.

Dijital Okuryazarlığın Akademik Kullanımına İlişkin Bulgular. Ebeveyn görüşleri değerlendirildiğinde, dijital okuryazarlık becerilerinin akademik süreçlerde dijital kaynaklardan yararlanma, dijital araçlarla ürün oluşturma ve öğrenme süreçlerini destekleme noktasında çocuklara katkı sağladığı görülmüştür.

Bu doğrultuda, dijital okuryazarlığın akademik kullanımına ilişkin bulgular “ders/konu öğrenimini destekleme”, “proje, sunum ve akademik ürün oluşturmaya destekleme” ve “farklı bakış açısı, araştırma ve problem çözmeye katkı” kodları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu kodlara ilişkin detaylar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 28*Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Dijital Okuryazarlığın Akademik Kullanım Boyutu*

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Dijital Okuryazarlığın Akademik Kullanım Boyutu	Ders/konu öğrenimini destekleme	K2, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13	9
	Akademik ürün oluşturmayı destekleme	K3, K6, K7, K8, K9, K10, K15	7
	Farklı bakış açısı ve problem çözmeye katkı	K6, K15	2

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, bu alt temada öne çıkan kodlardan biri ders/konu öğrenimini destekleme olmuştur. Ebeveynler, çocuklarının dijital okuryazarlık becerilerini anlamadıkları konuları tekrar etmek, sınavlara hazırlık yapmak, eğitim içeriklerinden yararlanmak ve araştırma yapmak amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. K2, çocuğunun anlamadığı konularla ilgili dijital ortamdaki eğitim içeriklerinden yararlandığını şöyle ifade etmiştir: “Tonguç Akademi’yi mesela tıklıyor. YouTube’dan ya da o anlamadığı konuyla alakalı, ben bunu anlamadım dediğinde, bunu yapamıyorum dediği zaman biz eğitim olarak kullandığımızda olumlu bir şekilde dönüşünü alıyoruz yani.” (K2) Akademik başarıyı desteklediğine ve akademik süreçlere olumlu katkı sağladığını ifade eden diğer katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir: “Dersleri için daha çok kullanıyor diyebilirim hatta yani. Araştırma için, soru bulmak için, onu, ona faydalı olduğunu bile düşünüyorum ben.” (K9) “Doğru kullandığında çok çok güzel etkiliyor tabii ki.” (K13)

Bu bulgulara göre, dijital eğitim kaynakları konu öğrenme, tekrar yapma ve akademik hazırlık süreçlerinde kullanılarak öğrenme süreçlerini destekleyici bir görev üstlenmiştir.

Dijital okuryazarlığın akademik kullanım boyutunda öne çıkan bir diğer kod ise proje, sunum ve akademik ürün oluşturmayı desteklemedir. Katılımcılar, çocukların dijital araçları proje hazırlama, sunum oluşturma, kodlama, yapay zekâ araçlarından yararlanma, görsel ürün oluşturma ve oluşturdukları akademik ürünleri zenginleştirme gibi amaçlar için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Bir resim

dersinde onu destekleyecek şekilde sunumlar yapmasını olanak sağlayabiliyor. (K6) “En son yapmış olduğu proje ödevinde, Canva'yı kullanması, ChatGPT'den fikir alması, o fikri kendisini geliştirmesi ve tasarlaması ve projeden yüz alarak sergiye çıkması mesela, bu çok önemli.” (K3)

Bu bulgular, dijital okuryazarlığın akademik kullanım boyutunun bilgiye ulaşma ile sınırlı kalmayıp dijital araçlarla ürün oluşturma, içerik geliştirme, tasarlama ve akademik görevleri daha nitelikli olacak şekilde yapılandırma süreçlerini de içerdğini göstermektedir.

Bazı ebeveynler ise, dijital araçların çocukların farklı bakış açısı geliştirme ve problem çözme becerilerine katkı sağlayabildiğini dile getirmişlerdir: “Olaylara bakış açısı bile değişebiliyor bazen çocukların. Farklı açıdan bakabiliyor bazen bazı durumlara. Bir olayın çözümünde bile etkili olabiliyor diyebilirim.” (K6) “Dediğim gibi hani bir fikrin üzerine bir fikir daha ekleyebilir. Daha yani yükseltebilir kendini.” (K15)

Özetle, ebeveyn görüşleri perspektifinde dijital okuryazarlığın akademik kullanım boyutu, çocukların konu öğrenme süreçlerini desteklemekte, akademik ürün oluşturmalarına ve bu ürünün niteliğini artırmalarına katkı sağlamakta ve bazı durumlarda problem çözme ve farklı açıdan bakabilme becerilerine katkı sağlamaktadır.

Dijital okuryazarlığın Bilgi Değerlendirmeye İlişkin Bulgular. Ebeveyn görüşleri değerlendirildiğinde, çocukların dijital okuryazarlık becerileri kapsamında, dijital ortamda karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirmek için, farklı kaynaklardan teyit etme, dijital bilgiyi değerlendirme sürecinde aile desteğine başvurma ve bazı durumlarda kaynağın güvenilirliğine göre sorgulama gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte bazı çocukların bilgiyi doğrudan alma eğiliminde olduğu ve doğrulama becerilerinin henüz sınırlı kalabildiği de ifade edilmiştir. Bu bağlamda, dijital okuryazarlığın bilgi değerlendirmeye ilişkin bulgular “farklı kaynaklardan teyit”, “bilgiyi değerlendirme sürecinde aile desteğine başvurma”, “kaynağın güvenilirliğine göre sorgulama” ve “doğrulama becerisinin sınırlılığı” olmak üzere dört kod üretilmiştir. Bu kodlara ait detaylar aşağıdadır.

Tablo 29

Çocukların Dijital Kullanım Profilleri: Dijital Okuryazarlığın Bilgi Değerlendirme Boyutu

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Dijital Okuryazarlığın Bilgi Değerlendirme Boyutu	Farklı kaynaklardan teyit	K3, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12-1	8
	Bilgiyi değerlendirme sürecinde aile desteğine başvurma	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K16	7
	Kaynağın güvenilirliğine göre sorgulama	K6, K10	2
	Doğrulama becerisinin sınırlılığı	K12-2, K15	2

Bilgi değerlendirme boyutunda, en kritik kodlardan biri farklı kaynaklardan teyit olmuştur. Ebeveynler, çocuklarının dijital ortamda karşılaştıkları bilgileri farklı kaynaklardan karşılaştırarak teyit ettiklerini ifade etmişlerdir: “Mesela bir şeyi birçok seferde araştırıyor, birçok yönden araştırıyor. Birçok siteye girerek araştırıyor.” (K5) “Sorgulamasını öğrettik. Bir zamanlar farkında değildi, sorgulamaya başladı. Gerek yapay zekâya gerek Google'a gerek bizlere sorarak bu şekilde teyit etmeye çalışıyor.” (K7)

Bazı ebeveynler ise çocukların bilginin doğruluğu teyit etme sürecinde aile bireylerinin desteğine başvurdıklarını ve bu sürecin aile bireyleriyle birlikte yürütüldüğünü ifade etmişlerdir: “Bizimle de paylaşıyor. Hep beraber oturuyoruz, bakıyoruz, araştırıyoruz gerçekten doğru mu? Nereden ulaşmış ona bakıyoruz. Gerçekten hani doğru bir yerden mi ulaşmış o bilgiye diye.” (K6)

Bu boyutta daha sınırlı bir kod olmakla birlikte kaynağın güvenilirliğine göre sorgulama da dikkat çeken bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin K10, çocuğun öğretmenin önerdiği siteler daha güvenilir gördüğünü, bu sebeple sorgulamadan bilginin doğruluğuna emin olduğunu fakat karşısına rastgele çıkan bir bilgi olduğunda bilginin doğruluğuna sorguladığını ifade etmiştir.

Bununla birlikte bazı çocuklar ise bilginin doğruluğunu sorgulamadan dijital ortamda karşılaştıkları bilgileri kullanabildikleri ebeveynler tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Kızım onun

takibini yapıyor ama oğlumda için öyle bir şey olduğunu düşünmüyorum. Bu da doğrudur, bu da yanlışır diye bir konuyu eğer araştırıyorsa o konuda ilk çıkan cümleyi yazıp geçiyor yani.” (K12)

Genel olarak katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, bazı çocuklarının dijital ortam buldukları bilgilerin doğruluğunu teyit etmek için farklı kaynakları inceleme, aile bireylerinin desteğine başvurma ve kaynağın güvenilirliğine göre sorgulama gibi stratejiler kullandıkları görülmektedir. Ancak bazı çocuklar bilgiyi doğrulama becerisi konusunda sınırlı kalabilmektedir.

Ebeveynlerin Kendi Dijital Kullanım Profillerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, katılımcıların görüşleri doğrultusunda ebeveyn dijital kullanım profillerine dair bulguları sunmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, kullanım amacı, kullanım sıklığı ve dijital okuryazarlık düzeyi olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin detaylar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30

Ebeveyn Dijital Kullanım Profilleri

Alt Tema	Kod	N
Kullanım Amacı	Eğlence	3
	İletişim	
	Sosyal/Kişisel İletişim	16
	Okul ve Eğitim odaklı iletişim	9
	Mesleki/İş odaklı iletişim	5
	Bilgi Edinme & Araştırma	
	Kişisel gelişim, merak ve güncel bilgi takibi	12
	Çocuğun eğitimine yönelik bilgi takibi	6
	Mesleki/İş odaklı Kullanım	3
	Alışveriş	3
	Sosyal Medya	12

Alt Tema	Kod	N
Kullanım Sıklığı	1 saat ve altı kullanım	7
	1-3 saat arası kullanım	6
	3 saat üzeri kullanım	3
Dijital Okuryazarlığa İlişkin Öz- Değerlendirmeler	Dijital kullanımda zorlanma	2
	Temel dijital işlemleri yapabilme	10
	Dijital araçları etkin kullanabilme	3
	Belirsiz	1

Kullanım Amacı. Katılımcı görüşlerine göre ebeveynlerin dijital araçları farklı amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda yapılan kodlamalar sonucunda eğlence, iletişim, bilgi edinme/araştırma, sosyal medya, alışveriş ve mesleki/iş odaklı kullanım olmak üzere toplamda altı kod üretilmiştir. Bu kodlara ilişkin detaylar aşağıda paylaşılmıştır:

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin dijital araçları daha çok iletişim amacıyla kullandıklarıyla tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 30). Araştırmaya katılan tüm katılımcılar açık bir biçimde iletişim amaçlı kullandıkları ifade etmekte ve bu kullanımlarını sosyal kişisel iletişim, eğitim ve okul odaklı iletişim ve mesleki/iş odaklı iletişim olarak alt nedenlere ayırmaktadırlar. Bu bağlamda, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu dijital iletişimi özellikle okul ve eğitim ortamları için bir sorumluluk ve gereklilik olarak ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Açıkça doğruyu söylemek gerekirse, bu okul WhatsApp’ları bile olmasa, okul grupları olmasa, ben kesinlikle telefonu kullanmazdım.” (K5) “Eve geldiğim zaman da çocuklarımla gruptan yazılanları bir tek onları atabiliyorum.” (K12) Bir kısım çalışan ebeveyn ise mesleki iş odaklı iletişim kullanımlarından şu şekilde bahsetmiştir: “İşim gereği, proje gereği aslında her gün telefon kullanmalıyım. Kullanıyorum görev dağılımı için.” (K3) “WhatsApp, iş grubu haricinde kullanmıyorum zaten.” (K7) Bu bulgular, dijital kullanım amaçlarının en kritik ve önemli yer tutan kategorisinin iletişim olduğunu, hayatın farklı dinamikleri içinde çok yönlü bir kullanımın olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin dijital kullanım amaçlarında ikinci sırada bilgi edinme ve araştırma amaçlı kullanım bulunmaktadır. Bu kod kişisel gelişim, merak ve güncel bilgi takibi ve çocuğun eğitimine yönelik bilgi takibi olmak üzere iki alt koda ayrılmıştır. Kişisel gelişim, merak ve güncel bilgi takibi ebeveynlerin merak ettikleri ilgi alanları olan konulara ve haberlere dair bilgi edinme ve araştırma yapma amacıyla kullanımı temsil etmektedir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı bu amaç ile dijitali kullandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: “El işi, yemek, ondan sonra gün, televizyonda duyduğum konuyla ilgili araştırma ya da ilgimi çeken olayları aslında araştırmak. Güncel konuları araştırmak için kullanırım.” (K1) “Orada da işte ilgi alanım olan işte yemek tariflerine falan daha çok bakıyorum.” (K4) “Bazen de bir saat hani ders açısından alıyorum. Ben kendi derslerim oluyor.” (K10)

Bilgi edinme ve araştırma amacıyla dijitali kullandığını ifade eden katılımcılar ise çocuklarının eğitim süreçlerine destek olmak amacı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Bazen çocukların ödevi olduğunda ben de oradan araştırma yapıyorum. İşte bir konunun araştırılması, verilen bir ödev hakkında bilgi edinme. O, bazen ben de ChatGPT'ye falan bakıyorum. Hani araştırma amaçlı, bilgi amaçlı.” (K8) “Çocukların işi oluyor, ödev oluyor. Ona da tabii ki yardım ediyorum her zaman yanlarındayım. Soru çıkartma olsun, araştırma olsun, ödev olsun, her türlü yapıyoruz, bakıyorum yani.” (K9) Bu bulgular, ebeveynler dijital araçları aktif bilgi arama ve bilgiyi anlamlandırma, kişisel gelişimin bir parçası olarak kullanma durumlarını açık biçimde göstermektedir.

Ebeveynlerden büyük bir kısmı ise sosyal medyayı kullanım amaçları arasında ifade etmişlerdir. Ancak bu kullanım içerik üretmekten ya da yoğun bir aktif etkileşimden ziyade daha sınırlı, kısa süreli ve takip odaklı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu duruma ilişkin ebeveyn görüşlerinde bazıları şöyledir: “Ben daha çok işte sosyal medyada ilgi alanım olan işte yemek tariflerine falan daha çok bakıyorum, arkadaşlarımı takip ediyorum. Bu şekilde, öyle, çok uzun uzadıya vakit geçiremiyorum. Zaten böyle bir vaktim yok açıkçası.” (K4) “Sosyal medya var ama hani benim herhangi bir paylaşımım o tür şeylerim olmuyor.” (K8) “Sosyal medyam var, evet ama çok girmiyorum ben zaten. 10, 15 dakika, işte, o da bakıp çıkıyorum direkt.” (K11) “Her insan gibi ben de de sosyal medya var ama çok böyle paylaşım amaçlı kullanmıyorum.

Sadece eş dost, akraba işte neler yapmış vesaire hani onu takip etmek için.” (K15) Bu bulgular, ebeveynlerin sosyal medyayı aktif içerik üretiminden ziyade bilgi edinme ve takip amacıyla kullandıklarını göstermektedir.

Eğlence amaçlı kullanımın ise daha sınırlı biçimde ifade edildiği görülmekle birlikte bu kullanımın genellikle film, video izleme veya müzik dinleme gibi eylemlerden oluştuğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Film izliyorum Netflix'ten.” (K9) “Sadece müzik dinliyorum.” (K11)

Bunlara ek olarak yine sınırlı sayıda ebeveynin dijital ortamları mesleki amaçlarla kullandıkları belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir: “İşim gereği, proje gereği aslında her gün kullanmalıyım. Yönlendirmeleri Canva kullanımı, görev dağılımı için.” (K3) “e-Okula giriyorum, yazılı falan yazdığımda onların düzenlemesi, Word'de falan.” (K4)

Son olarak yine sınırlı sayıda katılımcı ise kullanım amaçlarının arasında alışverişi de dâhil etmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Bazen alışveriş yaptığım siteler oluyor.” (K8)

Özetle, ebeveynlerin kullanım amaçlarının çeşitlilik gösterdiği, ağırlıklı olarak iletişim kurma ve bilgi edinme amacıyla kullandıkları, azımsanmayacak oranda sosyal medya kullanıcısının da olduğu fakat sosyal medyayı aktif biçimde kullanmadıkları ilgilendikleri konu ve kişileri takip etme amacı taşıdıkları görülmektedir. Eğlence, alışveriş ve mesleki amaçlarla kullanımlarının ise daha sınırlı biçimde ifade edildiği görülmektedir.

Kullanım Sıklığı. Katılımcı görüşleri incelendiğinde ebeveynlerin kullanım sıklıklarının değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan kodlamalar sonucunda kullanım sıklıkları 1saat ve altı kullanım, 1 – 3 saat arası kullanım ve 3 saat üzeri kullanım olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. “Ben de çok fazla takılmak da istemiyorum. Çünkü sağlık açısından da bizim yaş gereği, biraz hareketli olmamız gerekiyor. Baktığımda da elimde bir 10 dakika falan duruyor, fazlası olmuyor yani.” Lazım olduğu anlar başka türlü yok. Yani telefon geliyor veya mesaj gönderirsek o.” (K14) Bu bulgulara göre, bu gruptaki katılımcılar dijital araç gereçleri genellikle iletişim ve temel ihtiyaçlar doğrultusunda, sınırlı ve kısa süreli olarak kullanmaktadırlar.

Ebeveynlerin bir diğer kısmı ise kullanım sürelerinin 1-3 saat arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: "... günlük ortalama bir sıklık dersin, 2 saat, 3 saat diyebilirim belki de." (K1) "toplamda bir buçuk saat. Bir buçuk saat." (K3) "Evde pek tercih etmiyorum. Gün içerisinde gündüz kullandığım için 2 saat oluyor günlük." (K7) Bu durum, ebeveynlerin kendilerini tamamen kısıtlamadıklarını ancak belli bir denge ve kontrol çerçevesinde kullanımlarını sürdürdüklerini göstermektedir.

Bazı katılımcılar ise günlük kullanım sürelerinin 3 saat üzerinde olduğu belirtmiştir: "5 saat." (K11) "3-4 saati geçmiyordur. Instagram adresim var. Onun da beyin çürüttüğünü öğrendiğimden beri onu da çok sık kullanmıyorum." (K9) Bulgular değerlendirildiğinde dijital kullanımı olumsuz etkilerinin farkında olduklarının süreleri azaltmaya ilişkin çabalarının olduğunu görülmektedir.

Özetle, ebeveynlerin dijital kullanım sıklığının değişkenlik gösterdiği; ancak katılımcıların önemli bir kısmının 1 saat ve altı veya 1-3 saat arası kullanımlarının olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin dijital ortamda uzun süreli vakit geçirmekten uzak oldukları büyük ölçüde ihtiyaç odaklı bir kullanım alışkanlıklarının olduğunu söylemek mümkündür.

Ebeveynlerin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Öz-Değerlendirmeleri. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyi üç temel kategori altında değerlendirilmiştir. Ancak ebeveynlerden biri bu konu hakkında herhangi bir görüş belirtmediğinden (K1) bu katılımcı "belirsiz" kodu ile ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, ebeveynlerin önemli bir kısmı kendilerini temel dijital işlemleri yapabilen kullanıcılar olarak görmektedirler. Bu katılımcılar genellikle temel dijital işlemleri gerçekleştirebildiklerini fakat daha karmaşık işlemler yapmakta yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir: "Çok iyi olmayabilirim. Çünkü ben sadece eğitim amaçlı kullanıyorum. Kendime eksik bulduğum alanlarda araştırma yapmakta kullanıyorum. (K2) "Ben sadece bilgisayarda işte okul işlerimi hallediyorum, E-okula giriyorum, yazılı falan yazdığımda onların düzenlemesi, Word'de falan." (K4) "Orta fazla yani öyle aşırı denebilecek kadar değil." (K16) Bu bulgular, ebeveynlerin günlük ihtiyaçlarını karşılayacak kadar teknolojiye hâkim

oldukları ancak daha karmaşık işlemler için yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

Bazı ebeveynler ise dijital araçları kullanırken zorlandıklarını, gerekmedikçe kullanmadıklarını ve desteğe ihtiyaç duyabildiklerini ifade etmişlerdir: “Neye basacağımızı şaşırtıyoruz, açıkçası. Bazen eşime sorduğum oluyor.” (K5) “Hiç becerim yok, hiç beceremiyorum. Ben alo, alo, kapat, kapat, yoksa ben internette bir şey yok yani. Sosyal medyaya ben bir şey yapmadım, kullanmadım ve yok. Kullanmasını da bilmiyorum açıkçası işin doğrusu o.” (K14)

Buna ek olarak, bazı ebeveynler ise dijital araçları daha etkin ve çeşitli amaçlarla kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar dijital araçları daha etkin ve farklı amaçlar için kullandıklarını belirtmişlerdir: “Bu 4 yıl içinde, kendimi dijital platformda daha iyi, daha hızlanmış, daha bilgili olarak görüyorum. Araştırmalar sonucunda ve yaptığım etkinlik projesi sayesinde. Chat GPT, şu ara çok kullandığım bir, eee, araç oldu. Ayrıca yapay zekâ ve de pek çok araçlar üzerinde de şu an kendimi geliştirmeye devam ediyorum.” (K3)

Bazı ebeveynler dijital okuryazarlık düzeylerini değerlendirirken kendilerini çocuklarıyla karşılaştırıp kendilerini daha geri düzeyde görmüşlerdir (K3, K6, K9, K15). Bu durum, kuşaklar arası dijital beceri farkının ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeylerine dair algılarını etkileyen önemli bir unsur olabileceğini düşündürmektedir.

Özetle, ebeveynlerin dijital okuryazarlıklarına ilişkin öz-değerlendirmeleri farklılaşmaktadır. Bazı ebeveynlerin temel dijital işlemleri yaşılabildiklerini belirtirken, bazıları dijital araçları kullanırken zorlandıklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Buna ek olarak, dijital araçları daha etkin kullandığını ve bu alanda kendini geliştirdiğini belirten ebeveynler de bulunmaktadır. Bu bulgu, ebeveynlerin dijital ortamda tamamen pasif ve yetersiz olmadıklarını ancak gelişime ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir.

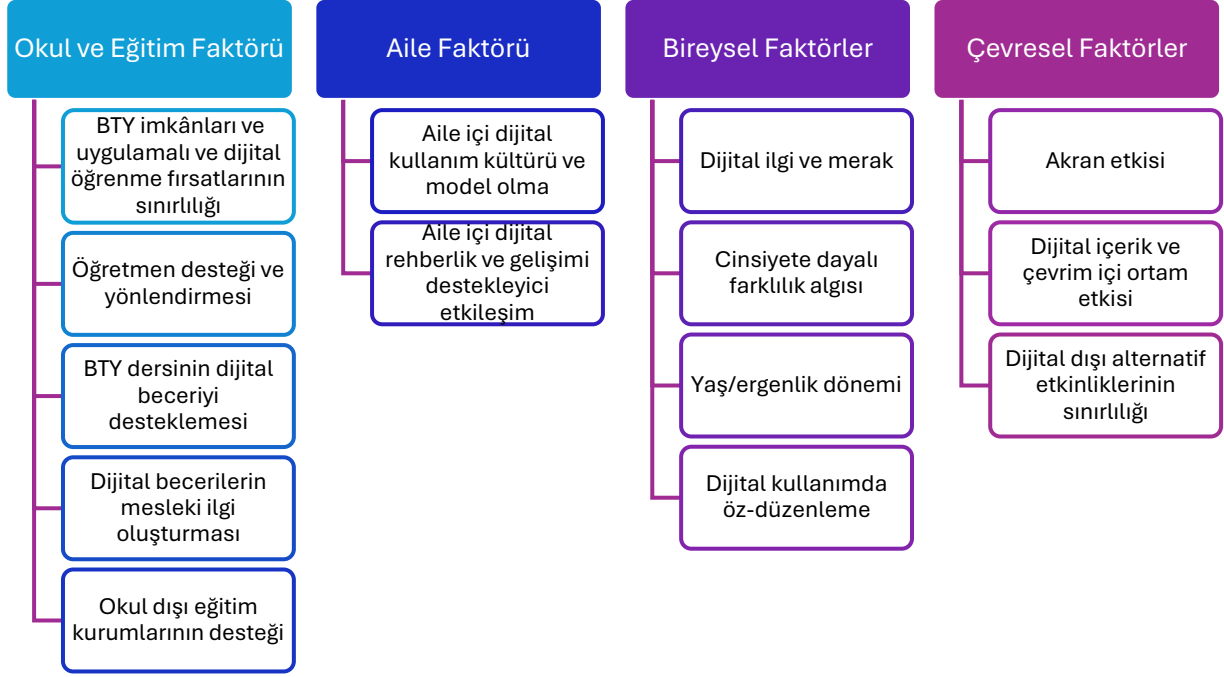
Ebeveynlerin, Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Katılımcı görüşleri doğrultusunda, çocukların dijital alışkanlıklarını ve becerilerini etkileyen faktörler; okul ve eğitim ortamı, aile, bireysel özellikler ve çevresel faktörler olmak

üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Bu tema ve alt temaya ilişkin bilgiler Şekil 20’de sunulmuştur.

Şekil 20

Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler



Okul ve Eğitim Faktörü. Ebeveynler okul ve eğitim ortamlarının dijital alışkanlıkları ve dijital becerilerini hem destekleyici hem de sınırlayıcı yönleriyle etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu alt tema kapsamında, BTY imkânları ve uygulamalı dijital öğrenme ve etkinlik fırsatının sınırlılığı, öğretmen desteği ve yönlendirmesi, BTY dersinin dijital beceriyi desteklemesi, dijital becerilerin mesleki ilgi oluşturmaları ve okul dışı eğitim kurumlarının desteği kodları oluşturulmuştur. Bu kodlara ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

Tablo 31

Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler: Okul ve Eğitim Faktörü

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Okul ve Eğitim Faktörü	BTY imkânları ve uygulamalı dijital öğrenme ve etkinlik fırsatlarının sınırlılığı	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K13	8
	Öğretmen desteği ve yönlendirmesi	K3, K2, K8, K9, K10, K11, K15, K16	8

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
	BTY dersinin dijital beceriyi desteklemesi	K5, K7, K9, K10, K15, K16	6
	Dijital becerilerin mesleki ilgi oluşturmaları	K5	1
	Okul dışı eğitim kurumlarının desteği	K8	1

Katılımcıların bir kısmı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersinin çocukların dijital alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini ifade ederken, bir kısmı bu etkinin sınırlı kaldığını belirtmiştir. BTY dersinin destekleyici etkisine dikkat çeken ebeveynler, bu dersin araştırma yapma, doğru yanlış bilgiyi ayırt edebilme, yeni dijital ortamları/araçları tanıma ve dijital ortamları daha bilinçli kullanma becerilerini desteklediği belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Bilişim dersinde flash belleğin, Pictoblox’un ne olduğunu, ne yapılacağını proje ödevi yaparken öğrendi. Proje ödevi yaparken geliştirme fırsatı oldu kendisini.” (K7) “Çünkü bilişimde dersinden önce bu kadar araştırma yapmayı ya da nereye yazıp nereye yazmayacağını ya da hangi soruya cevap geldiğini bilgisayardan falan bilmiyordu.” (K9)

Bununla birlikte, bazı ebeveynler BTY dersi imkânlarının sınırlılığını ise ders saatinin az olması, dersin yalnızca bazı sınıf düzeylerinde yer alması ve uygulamalı öğrenme açısından bazı okullarda eksikliklerin bulunması (Bilişim Teknolojileri laboratuvarının olmaması vb.) gibi durumlara bağlamışlardır. Bu duruma ilişkin ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Bilişim dersinin, tabii, az olması, çok kalabalık sınıfın olması, bu yeterliliği çok fazla sağladığını düşünmüyorum. Okul ortamında, çocuklarımızın dijital, becerilerini geliştirecek ortamın çok fazla olduğunu da düşünmüyorum. Okullarımızın bu konu çok yeterli olduğu konusunda soru işaretlerim var. (K3) “Şu anda okullarımızda çok fazla gelişmeye, geliştirmeye uygun değil. Evet, bilişim sınıfımız var ama o da yeterli olmuyor maalesef. Sadece beşinci ve altıncı sınıfta bilişim dersi görüyorlar.” (K6) “Siz de biliyorsunuz bilişim dersleri, bilgisayar üzerinden gitmeli. Ama bu zamana kadar bilgisayar olmadı ki çok yeterli olmuyor. Hani o tür şeyler uygulamalı olmalı gerekiyor. Aynı bir yemek yapmak gibi. Yemeği yaparken uygulamalı yaparsan daha güzel olur ama kâğıt üzerinden okursan çok bir beceri, çok bir şey elde edemezsin.” (K8)

Bu sınırlılığın bir başka boyutu da öğrencilere yönelik dijital etkinliklerin veya dijital ödev/uygulama fırsatlarının sınırlı kalmasıdır. Bazı katılımcılar okulda çocuklara yönelik ek dijital etkinliklere yeterince yer verilmediğini ya da dijital ödevlerin sınırlı olduğunu ifade etmiştir: “Bilişim dersi var ama bilgisayar üzerinden çok fazla bir ödev gelmiyor. Bazen Türkçe dersinden sunum ödevleri oluyor ama hani çok fazla bu sene desteklediğini düşünmüyorum. Belki ilerleyen yıllarda bu tarz ödevler verilebilir.” (K4)

Öğretmen desteği ve yönlendirmesi ise bazı ebeveynler tarafından dijital alışkanlıkların daha akademik, işlevsel ve üretim odaklı kullanıma dönüşmesinde destekleyici bir unsur olarak ifade edilmiştir. Özellikle ödev, proje, sunum ve araştırma gibi görevler aracılığıyla çocukların dijital ortamları daha amaçlı ve fonksiyonel biçimde kullanmaya yöneldikleri görülmektedir. Ayrıca burada öğretmen destek ve yönlendirmesinin yalnızca BTY dersiyle sınırlı olmadığı, farklı branşlardaki öğretmenler aracılığıyla da ortaya çıktığı göze çarpan bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. “Benim oğlum da öyle şeyleri sevdiği için sürekli araştırma yapıyor. Ödevleri olsun, etkinlikler olsun, katıldığı aktiviteler olsun. İnternette nasıl yapması gerektiğini, nasıl yaparsa doğru olduğunu araştırıyor.” (K16) “Okulunda fazlasıyla var diye düşünüyorum. Çünkü bu ders çalışma konusunda ya da işte, verdikleri araştırma konularında zaten onlara araştırarak öğreniyor.” (K11) “Çocuğumuza dijital okuryazarlık becerileri konusunda mesela İngilizce öğretmenleri söylüyor şu filmi izleyin, internetten burayı takip edin.” (K2) bu sadece Türkçe dersimizde geçerli oluyor. O konuda öğretmenimiz sağ olsun, çok duyarlı. Çocuklarla yeteri kadar ilgileniyor. İşte bu ChatGPT’de yazılımda, e-Twinning’te. (K8)

Ayrıca dijital becerilerin mesleki ilgi oluşturmaları az sayıda katılımcı tarafından ifade edilmekle birlikte dikkat çekici bir bulgu olarak belirlenmiştir. K5, çocuğunun BTY dersinde yaptığı dijital tasarımlar aracılığıyla mimarlık/iç mimarlık alanına ilgi duyduğunu ve dijital alışkanlıklarını bu doğrultuda şekillendirmeye başladığını ifade etmiştir: “Okulda bilişim dersleri var biliyorsunuz. Bir ev yapmak olsun, üç boyutlu resmini çizmek olsun ve bilişim dersi sayesinde veya o dijital ortam sayesinde mimar olmaya karar verdi. Öğretmenim sağ olsun çokça şeyler öğretmişti, göstermişti.” (K5)

Son olarak, bazı katılımcılar okul dışı eğitim ortamlarının çocukların dijital becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. K8, çocuğunun dijital okuryazarlık ve teknolojiyle ilgili gelişiminde BİLSEM ve Deneyap gibi kurumların rolüne vurgu yapmıştır: “Biz genelde BİLSEM’le başladık biz. Deneyap da oldu. Mesela şu an tasarım dersi var. “Hani bunları ben birinci sınıfta yapmıştım. BİLSEM’de görmüştük.” (K8)

Bu bulgular birlikte ele alındığında, okul ve eğitim ortamlarının çocukların dijital alışkanlıkları ve becerileri üzerinde çift yönlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bir yandan öğretmen yönlendirmesi, BTY dersi, proje ve ödev temelli çalışmalar ve okul dışı kurumlar dijital alışkanlık ve becerilerini olumlu yönde şekillendirirken diğer yandan BTY ders saatinin yetersizliği, uygulama imkânlarının ve öğrencilere yönelik ek dijital uygulamaların sınırlılığı bu katkıyı sınırlandıran faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda bulgular, okul ve eğitim ortamlarının dijital alışkanlıkları ve becerileri yalnızca ders içinde değil, araştırma, üretim ve akademik hazırlık süreçleri aracılığıyla da desteklediğini göstermektedir.

Aile Faktörü. Çocukların dijital alışkanlık ve becerilerini etkileyen önemli faktörlerden biri de “aile faktörü” olarak belirlenmiştir. Bu alt tema kapsamında, “aile içi dijital kullanım kültürü ve model olma” ve “aile içi dijital rehberlik ve gelişimi destekleyici etkileşim” kodları oluşturulmuştur. Aile içi dijital kullanım kültürü ve model olma kodu “ebeveyn rol model etkisi”, “kardeş/aile içi akran etkisi” ve “aile içi dijital kullanım kültürü” alt kodlarına ayrılmıştır. Bu kod ebeveynlerin, kardeşlerin ve diğer aile bireylerinin dijital araçları kullanma biçimlerinin çocukların dijital alışkanlıkları, dijital iletişim dili ve teknolojiye yönelimleri üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Aile içi dijital rehberlik ve gelişimi destekleyici etkileşim kodu ise “dijital rehberlik ve akademik/teknik destek” ve “gelişimi destekleyici aile içi etkileşim” alt kodlarını kapsamaktadır. Bu kod, aile bireylerinin çocukların dijital okuryazarlık, güvenli kullanım ve akademik dijital kullanım süreçlerinde rehberlik etmesini; nitelikli aile içi etkileşim yoluyla dengeli kullanım alışkanlıkları geliştirmelerini desteklemesini temsil etmektedir. Bu kodlara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 32*Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler: Aile Faktörü*

Alt Tema	Kod	Alt Kod	Kişi Kodları	N
Aile Faktörü	Aile içi dijital kullanım kültürü ve model olma	Ebeveyn rol model etkisi	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K15	11
		Kardeş/aile içi akran etkisi	K3, K5, K11, K12	4
	Aile içi dijital rehberlik ve gelişimi destekleyici etkileşim	Aile içi dijital kullanım kültürü	K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K15, K16	11
		Dijital rehberlik ve akademik/teknik destek	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K12, K15, K16	10
		Gelişimi destekleyici aile içi etkileşim	K3, K7, K8, K9, K15, K16	6

Aile içi dijital kullanım kültürü ve model olma kodu bağlamında, ebeveyn rol model etkisinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı; çocukların, ebeveynlerin dijital araç kullanımını gözlemleyerek kendi davranışlarını buna göre şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, ebeveynlerin dijital araçları kullanım süresi, amacı ve dijital ortamdaki iletişim biçimlerinin çocukların dijital alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir: "Etkileniyor yani. Bizi gördüğü zaman o da tabii ki, biz televizyonda, telefonla vakit geçirirken, o da aynı bizim gibi, o da vakit geçirmek istiyor. (K1) "Şimdi ben başındayken mesela onları uyardığımda "Az önce sen de bakıyordun." gibi tepki veriliyor. Onun için biz de daha az kullanmaya gayret ediyoruz. Her yönden bizi örnek aldıkları için biz ne kadar az bakarsak veya ne kadar faydalı işlerle uğraşırsak, onlara da o şekilde örnek oluruz diye daha faydalı işler de kullanmaya çalışıyoruz. (K8)

Aynı kod altında yer alan aile içi dijital kullanım kültürü alt kodu, evdeki genel dijital kullanım atmosferinin çocukların dijital araçlarla kurdukları ilişki üzerindeki etkisini göstermektedir. Aile içi dijital kullanım kültürü değerlendirildiğinde bazı ailelerin yoğun ve olumsuz, bazılarının ise daha dengeli ve sınırlı şekillendiği görülmektedir. Yoğun dijital

kullanımın hâkim olduğu aile ortamında çocukların da benzer davranış örüntülerini sergilediği, buna karşın dengeli kullanımın hâkim olduğu alternatif etkinliklerle desteklenen aile ortamlarında ise çocuklarda daha dengeli bir kullanım kültürünün oluştuğu saptanmıştır. Yoğun kullanımın olumsuz etkisine dair ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Şu anda herkes var gücüyle dijitalde. Şöyle diyeyim, herkes kendi görevini yaptıktan sonra boş zamanlarını dijitalde geçiriyor. Kötü etkilediğini düşünüyorum.” (K1) “Çok fazla vakit geçiriyorlar. Gerçekten de o kadar yararlı bilgilere baktıklarını düşünmüyorum, açıkçası. O yüzden de evimizin en küçüğü olan, çocuğumuza da örnek olamıyoruz. Abi de çok fazla vakit geçiriyor, baba da anne de. Baba, anne elinde telefon olduğu sürece, abi sürekli bilgisayar başında arkadaşlarıyla kaldığı sürece küçük oğlumun da ortaokula giden oğlumun da böyle yapması gayet normal oluyor.” (K5)

Aile içi dijital kullanım kültürü ve model olma kodunun bir diğer alt boyutu, kardeş/aile içi akran etkisidir. Bu kapsamda, kardeş, abi, abla ve kuzen gibi aile içi akranların da çocukların dijital alışkanlıklarını etkilediği görülmektedir. Bu etki bazı durumlarda dijital beceri gelişimini destekleyen bir faktörken bazı durumlarda riskli davranışların öğrenildiği bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. K3, aile içinde kardeşlerin yazılım, kodlama ve dijital üretime yönelik ilgi konusunda birbirlerini beslediğini belirtmiştir: “Teknoloji kullanımı anlamında kesinlikle olumlu yönde onun da etkisi var. Kızımın da biraz geç başlamış olmasına rağmen aynı oğlum gibi, yazılım üzerine, kodlama üzerine araçlar, uygulamalar, Scratch üzerindeki işte dans ettirmeler, video hazırlamalar, kızımın da çok isteği başladı.” (K3) Buna karşılık K11, kuzeninin riskli davranışları öğrenmesinde kuzen etkisinin olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Kuzenimiz var bir tane. O, çok haşır neşir bu telefondur, işte, tablet bilgisayardır. Ben çok anlamıyorum hani bu mesela hesap çalmayı öğretmişti geçenlerde, onu yaptılar. Oyunu kaçak indirmeyi göstermiş. Onun filan hepsini öğrenmiş.” (K11)

Aile içi dijital rehberlik ve gelişimi destekleyici etkileşim kodu değerlendirildiğinde, dijital rehberlik ve teknik/akademik destek alt kodu kapsamında katılımcıların bir kısmı, çocuklarının ödev yapma, araştırma, içerik anlama, güvenli kullanım ve teknik destek konularında aile bireylerinden destek aldığını belirtmiştir. Bu destek ile dijital alışkanlıkların ve becerilerin

şekillendiği görülmektedir. Bu desteğin kimi zaman ebeveynlerden, kimi zaman ise büyük kardeşlerden alındığı belirlenmiştir: “Ablalarından aldı destek. Onlar da benim kadar ilgileniyorlar, yani ne yapması gerektiğini, nelere bakması gerektiğini, neleri hemen kapatması gerektiğini...” (K1) “Abisinden, abisi destek. Evdeki yani dijital okuryazarlık, hani bilinçli internet kullanımı ya da bir şeylere ulaşma, bir şeyleri yapma da abi de ona yol yol gösteriyor yani.” (K2) “Daha önce de bahsettiğim gibi bizim evde hani bu konuda en iyisi ablası. O hani daha bilgili gerçekten iyi biliyor. Ben bile takıldığım yerde ona soruyorum.” (K4)

K9’un ifadelerine bakıldığında bu kod; çevrim içi kurslara yönlendirme, uygulamalı video içerikleri izletme ve çocuğun video üretim sürecini destekleme biçiminde ortaya çıkmaktadır: “Udemy’den şeyleri, bazı uygulamalar var. Orada videolar var. Onu izlemesini istemişti babası bu yaz için. Babasının kontrolünde o da hani bilgisayarla ilgili, teknolojiyle ilgili ilerlesin istiyor. Ona yönelik videolar izlettiriyoruz yani. Ve uygulamalı o videolar da. Oradan montajlayıp bir şeyler yapıyor kendine. Videolar çekiyor yani, atıyor YouTube’a. (...) Babası da arkasında yani, destekliyor onu.” (K9)

Gelişimi destekleyici aile içi etkileşim alt kodu; ailece birlikte üretme, olumlu dijital kullanım hakkında sohbet etme, dijital dışı alternatif etkinlikler sunma ve nitelikli zaman geçirme süreçlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda K3, aile içinde dijital ortamın olumlu yönlerine ilişkin sohbetlerin ve birlikte yapılan dijital etkinliklerin çocukların dijital alışkanlık ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir: “Dijital ortamın olumlu yanlarını alabileceği uygulamalar, yapay zekâlar, ya da benim yaptığım projelerdeki kızıma katkısı, ya da eşimin bilgisayar üzerine kızımla, oğlumla sohbeti ya da bilgisayar tamirinde oğlumun ve kızımın yanında yardım etmesi.” (K3) Benzer olarak K7 de aile içi etkileşimin çocukların dijital araçlarla dengeli bir ilişki kurmasını desteklediğini belirtmiştir: “Genelde evde eşim de kullanmadığı için açıkçası minimuma indirdiğimiz için evde dijital cihaz kullanımını daha verimli bir gün geçiriyoruz. Örneğin, haftada bir gün aile sinema gününü yapıyoruz. Haftada 2, 3 gün tavla, satranç, dama.” (K7)

Özetle, aile faktörünün çocukların dijital alışkanlık ve becerilerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Aile içinde yoğun, denetimsiz ve aile içi iletişimi

azaltan bir dijital kullanım kültürünün hâkim olması ya da aile bireylerinin riskli dijital davranışlara model oluşturması, çocukların dijital alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Buna karşın daha dengeli, güvenli ve üretim odaklı kullanımın hâkim olduğu ve aile içi etkileşimi destekleyen bir dijital kullanım kültürünün bulunduğu ailelerde, çocukların dijital alışkanlıklarının ve becerilerinin daha olumlu yönde şekillendiği söylenebilir.

Bireysel Faktörler. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, çocukların dijital alışkanlık ve becerilerini etkileyen bir diğer alt tema “bireysel faktörler” olarak belirlenmiştir. “Dijital ilgi ve merak”, “cinsiyete dayalı farklılık algısı”, “yaş/ergenlik dönemine bağlı değişimler” ve “dijital kullanımda öz-düzenleme” kodları bu alt tema kapsamında oluşturulmuştur. Bu kodlara ait detaylar Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33

Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler: Bireysel Faktörler

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Bireysel Faktörler	Dijital ilgi ve merak	K5, K6	2
	Cinsiyete dayalı farklılık algısı	K4	1
	Yaş/ ergenlik dönemine bağlı değişimler	K8, K10, K13, K15	4
	Dijital kullanımda öz-düzenleme	K4, K10, K11, K13, K15, K16	6

Bireysel faktörler kapsamında, dijital kullanımda öz-düzenleme; çocuğun dijital araç kullanımına sınır koyabilmesi, uygun olmayan içeriklerle karşılaştığında bu içerikten uzaklaşabilmesi, zararlı uygulamalardan kaçınması ve dijital ortamda kendi davranışını kontrol edebilmesi anlamını taşımaktadır. Katılımcı görüşlerine göre bazı çocukların da dijital araç kullanımında kendi davranışlarını düzenleyebildiği, bazı çocukların ise henüz bu becerilerinin yeterince gelişmediği söylenebilir. Bu bağlamda, çocukların dijital araçları kullanma biçimlerinde bireysel farklılıkların önemli olduğu görülmektedir. K4, çocuğun dijital kullanımını yönetebilmesi için öncelikle çocuğun bilinç ve farkındalık geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir: “Önce bunu kendi kendine bir kabul etmesi gerekiyor, hani beynine söz geçirmesi gerekiyor

önce. Hani "Ben buna artık sınır koymalıyım, işte kendi disiplinimi oluşturmalıyım. Bu bilince ulaşması gerekiyor." (K4)

Bazı katılımcılar ise çocuğunun dijital ortamda uygunsuz içerikle karşılaştığında bunu fark edip kendi kendine uzaklaşabildiğini şu şekilde ifade etmiştir: "Bu müziklerde, "Direkt anne, burada küfür var geçiyorum," diyor." (K11); "Çocuğum da onun farkında olduğu için kendisine zararlı olmayan şeyleri yüklemeye çalışıyor açıkçası." (K16)

Bu ifadeler, öz-düzenleme becerisinin çocukların dijital alışkanlık ve becerilerinin şekillenmesinde önemli bir bireysel faktör olduğunu göstermektedir. Katılımcı görüşleri, öz-düzenleme becerisi daha gelişmiş çocukların uygun olmayan içerikten uzaklaşma, zararlı uygulamalardan kaçınma ve dijital kullanımı sınırlandırma gibi olumlu davranışlar gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Ebeveyn görüşleri, dijital kullanımda, öz-düzenleme becerisinin yeterince gelişmediği durumlarda çocukların kullanım davranışlarını sınırlandırmakta zorlanabildiğini göstermektedir (K10).

Bireysel faktörler bağlamında ele alınan bir diğer kod ise "yaş/ergenlik dönemine bağlı değişimler" olmuştur. Katılımcılar çocukların yaşları ilerledikçe dijital kullanımda daha özerk ve bağımsız kararlar almaya başladıklarını, ebeveyn uyarılarının etkisinde azalma olduğunu ve kuralların uygulanmasında zorlukların yaşandığını belirtmişlerdir. K8, çocukları büyüdükçe ebeveyn etkisinin azaldığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Dediğim gibi önceden çok etkimiz oluyordu. Uyarılar dikkate alınıyordu ama şu an kendileri karar veriyor. Büyükler açısından söyleyeyim, küçükler yine biraz dinliyor da." (K8) "Artık büyüdüğü için yani kurallara da çok uygulayamıyoruz biz. Yani en çok öyle o konuda sıkıntı yaşıyoruz." (K10) K15 ise ergenlik dönemi öncesi oturtulan dijital kullanım kurallarının ilerleyen dönemlerde ebeveynlerin işlerini kolaylaştırıcı bir unsur olmasına şu sözlerle dikkat çekmektedir: "Şuan mesela hani biraz daha iyiler. Tam böyle ergenliğe hazırlar. Tam ergenliği kapmadan hani yapma kızım deyince yapmıyor. Hani onu bir nevi oturtursak ilerleyen zamanlarda da biz kolaylık çekeriz." (K15)

Bu bulgular, yaş ve ergenlik dönemiyle birlikte çocukların dijital alışkanlıklarında özerkleşme, kurallara direnç gösterme ve ebeveyn kontrolünün azalması gibi değişimlerin yaşanabildiğini göstermektedir.

“Dijital ilgi ve merak” bireysel faktörler kapsamında ele alınan önemli kodlardan bir diğeridir. Katılımcı görüşlerine göre, bazı çocuklar dijital araçları üretim, çizim, tasarım ve kendini geliştirme gibi ilgi alanları ve merakları doğrultusunda kullanmaktadırlar: “Görsel yeteneği de çok fazla olduğu için elinde bir grafik tableti de var. Onun üzerinden de resimler yapıyor. Kendisini de geliştirmesine fırsat sağladığı için hani biz de bazı şeylere izin veriyoruz hani.” (K6)

Son olarak, çocukların dijital kullanım alışkanlıklarını etkileyen bireysel faktörlerden tekil ancak dikkat çekici bir faktör olarak cinsiyete dayalı farklılık algısı belirlenmiştir: K4, çocukların öz-düzenleme farklılıklarını cinsiyetle bağdaştırarak şu şekilde açıklamıştır: “Küçük erkek olduğu için daha rahattır. Hani böyle çok kural falan takmaz. İşte öz-disiplin falan daha tam kazanamadı ama abla öyle değil. O yararlı şekilde kullanıyor. Ama küçük, biraz da erkek çocuk olduğu için hani daha rahat bir karakter. Ona çok fazla müdahale edemiyoruz.” (K4)

Özetle, çocukların dijital alışkanlık ve becerilerinin yalnızca aile, okul ya da çevresel koşullar gibi dışsal etkenlere bağlı olmadığı; çocuğun gelişimsel süreçleri, ilgi alanları ve öz-düzenleme becerileri gibi bireysel faktörlerle de ilişkili olduğu söylenebilir.

Çevresel Faktörler. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, çocukların dijital alışkanlık ve becerilerini etkileyen bir diğer alt tema olarak “çevresel faktörler” belirlenmiştir. Bu alt temada “akran etkisi”, “dijital içerik ve çevrim içi ortam etkisi” ve “dijital dışı alternatiflerin sınırlılığı” olmak üzere üç kod oluşturulmuştur. Bu kodlara ilişkin bilgiler aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 34

Çocukların Dijital Alışkanlıklarını ve Becerilerini Etkileyen Faktörler: Çevresel Faktörler

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Çevresel Faktörler	Akran etkisi	K3, K4, K7, K8, K10, K11, K15, K16	8
	Dijital içerik ve çevrim içi ortam etkisi	K8, K15, K16	3
	Dijital dışı alternatif etkinliklerin sınırlılığı	K4, K8, K16	3

Çevresel faktörler alt teması dâhilinde en sık vurgulanan kodlardan biri olarak akran etkisi ön plana çıkmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre arkadaş çevresi, sınıf ortamı, kuzenler ve çocuğun yakın sosyal çevresi dijital araçlara yönelme, yeni uygulama ve oyunlardan haberdar olma, telefon sahibi olma isteği ve dijital iletişim biçimleri üzerinde etkili görülmektedir. K4, aile içinde olumlu rol model olunmaya çalışılsa dahi çocuğun çevresinde ve akranlarında gördüğü dijital davranış örüntülerinden etkilendiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Sadece iki kişinin telefonu yok, diyor. Biz de mecburen almak zorundayız. Bu şekilde aile olumlu örnek olsa bile, çevresindeki olumsuz örnekler ya da akranları daha büyük bir örnek teşkil ediyor.” (K4) Benzer şekilde K8, arkadaş ortamının çocuğun dijital araç kullanımı sürdürmesindeki etkisini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Ama şimdi bütün arkadaş ortamı da tam elinden telefonu bırakıyor, hadi biri mesaj yazıyor. Elini alıyor, mesajı yazıyor. O mesaj uzuyor uzuyor.” (K8) K15 ise çocukların dijital kullanımlarının arkadaş çevresinden gelen yönlendirmelerden etkilendiğini şu sözlerle açıklamıştır: “İşte arkadaşının biri mesela diyor, “Benim işte şu kanalım var. Sen de gel oraya. İşte abone ol, like at.” Hani bilirsiniz genç kesim şimdi artık böyle şeylere yöneliyor.” (K15) K16 ise çocuğunun bazı dijital oyun isimlerini arkadaşlarından duyarak istemeye başladığını ifade etmiştir: “Yani bazen olması, olmaması gereken uygulamalar da isteyebiliyor. Mesela bazı arkadaşlarından duyuyor. Oyunlar var. Mesela benim istemediğim oyunları istiyor ama izin vermiyorum.” (K16)

Bu bulgulara göre, akran çevresi çocukların dijital alışkanlıklarını; kullanım isteği kullanılan uygulama ve oyunlar ile dijital iletişimleri açısından etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, ebeveynler tarafından akran etkisi her zaman olumsuz bir etken olarak değerlendirilmemektedir. K3, çocuğun dijital becerileri yüksek arkadaşlarından olumlu yönde etkilenebildiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Tabii ki öğretmeni bizim öğretmenimiz bu konuda çok iyi. Onun dışında arkadaşları. Birkaç arkadaşı var, bu konuda çok çok iyi. Onu biliyoruz.” (K3)

Bu bağlamda, akran etkisinin, çocukların dijital alışkanlık ve becerileri üzerinde hem destekleyici hem de risk içeren çift yönlü bir çevresel faktör olduğu söylenebilir.

Çevresel faktörler kapsamında öne çıkan bir diğer kod ise “dijital içerik ve çevrim içi ortam etkisi” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, çocuklarının izledikleri videolardan, Youtuber’lardan, sosyal medya içeriklerinden ve çevrim içi oyun ortamlarından etkilenebildiklerini ifade etmiştir. Bu etki; katılımcılar tarafından özellikle çocukların iletişim dili, argo, küfürlü ifade kullanımı ve dijital ortamda normalleştirdikleri davranışlar üzerinden değerlendirilmiştir. K8, sosyal medya ve Youtube içeriklerinin çocukların iletişim dili üzerindeki etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: “E tabii bu kelimeleri kullanmaların da izlediği videolardan, YouTuberlardan onların da etkisi çok fazla oluyor. Yani onu o normal bir şey gibi görüyorlar.” (K8) K15 ise çocuğunun izlediği videolarda yer alan bazı ifadeleri günlük konuşmasına aktarabildiğini belirtmiştir: “Bazen oluyor bu video falan izlerken hani orada birkaç kelime çıkıyor ya... onları falan bazen sanki hani böyle bir kelime kullanırken arada kaçırıyor gibi oluyor. Biz hemen uyarıyoruz.” (K15) K16 da çevrim içi oyun ortamlarında karşılaşılabilecek iletişim biçimlerinin çocuğunun iletişim şeklini etkileyebileceğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Online üzerinden olduğu için orada da her türlü insanlarla karşılaşacağı için karşıdaki argo konuşacak. Benim oğlum da alıacak.” (K16)

Bu bulgular ışığında, çocukların dijital alışkanlıklarının yalnızca aile ve okul çevresiyle değil; dijital ortamda karşılaştıkları içerikler, kişiler ve iletişim biçimleriyle de şekillendiği söylenebilir. Özellikle sosyal medya, video içerikleri ve çevrim içi oyun ortamlarının çocukların iletişim dili ve dijital davranışları üzerinde etkili olabildiği anlaşılmaktadır.

Çevresel faktörler altında değerlendirilen bir diğer kod ise dijital dışı alternatif etkinliklerin sınırlılığıdır. Katılımcı görüşleri, çocukların dijital dışı seçeneklerinin sınırlı olmasının da dijital araçlara yönelimi üzerinde etki sahibi olduğunu göstermektedir. K4, çocuğunun tablettan uzaklaştığında yine televizyon ya da Youtube gibi başka dijital ortamlara yöneldiğini, yaş ilerledikçe oyuncak gibi alternatiflerin etkisinin azaldığını şu şekilde ifade etmiştir: “Ama bunun dışında da zaten hani yapabileceği başka bir şey yok. Hani ben de onunla kaç saat vakit geçirebilirim. O yüzden teknoloji bir yerde hayatından çok fazla da çıkaramıyoruz bu yaşta. Çünkü hani daha küçük olsa oyuncaklarıyla falan oynuyordu zaten ama artık oyuncak çağı da geçti. Evde bulunduğu süre zarfında mecburen ya tabletiyle takılıyor ya bir film açıyor,

film izliyor, ya YouTube'dan bir şeyler açıyor.” (K4) K8 ise ders dışı alternatif etkinlik eksikliğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Çocuk geliyor ödevim yok diyor. Yapması gerekeni yapıyor, kısa bir sürede bitiriyor. Ondan sonra sıkıldım diyor. Telefonun başına geçiyor.” (K8) K16 ise yaşanan çevre koşulları nedeniyle çocuğun dışarıda zaman geçirmesinin sınırlı olduğunu ve bu durumun dijital araç kullanımını bütünüyle kısıtlamayı güçleştirdiğini şöyle ifade etmiştir: “Yani dediğim gibi çocuk sıkıldığı zaman dışarıda falan başka bir işler yapamadığı için mecburen kısıtlayamıyoruz. Tam aksine onu kısıtlamamamız için, çocuğu ödüllendirmemiz için Playstation bile aldık açıkçası. Öyle olmasını istemezdik ama yani bulunduğumuz şartlardan dolayı öyle olmak zorunda kalıyor maalesef. (...) Şartlar derken, oturmuş olduğumuz ev cadde üzeri olduğu için çocuğumuzu açıkçası pek dışarıya gönderemediğimiz için maalesef onlara maruz kalmak zorunda kalıyoruz.” (K16)

Bu bulgulara göre ders dışı alternatiflerin sınırlı olduğu durumlarda çocukların dijital araçlara daha fazla yönelme eğiliminde olabildikleri söylenebilir. Evdeki alternatif etkinliklerin azalması, dışarıda güvenli ve erişilebilir etkinlik alanlarının sınırlılığı dijital kullanımın süreklilik arz etmesine neden olabilmektedir.

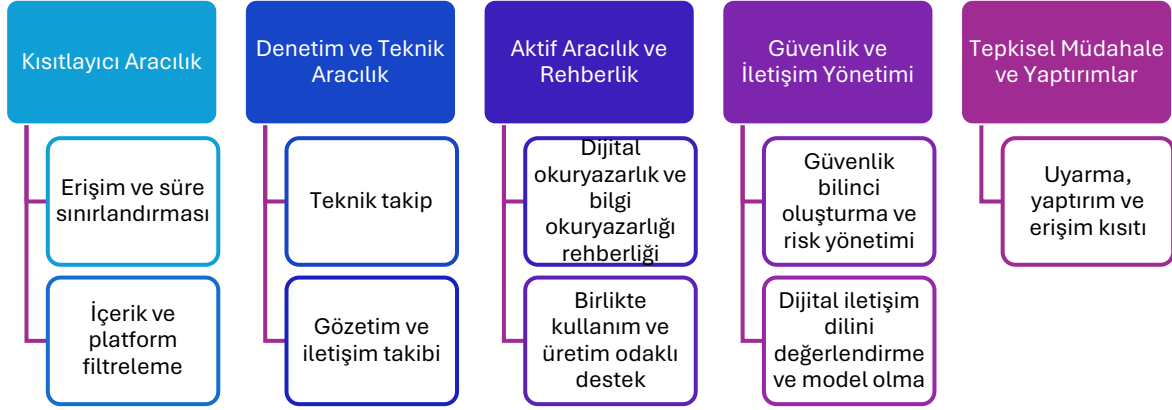
Özetle, çevresel faktörler çocukların dijital alışkanlık ve becerilerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Akran çevresi, çocukların kullandıkları uygulama ve oyunları, telefon sahibi olma isteklerini ve dijital iletişim biçimlerini etkileyebilmektedir. Ayrıca sosyal medya, video içerikleri ve çevrim içi oyun ortamları da çocukların iletişim dili ve davranışları üzerinde etkisini gösterebilmektedir. Bu bağlamda, çevresel faktörlerin; sosyal çevre, dijital çevre ve fiziksel çevre koşulları üzerinden çocukların dijital kullanım alışkanlık ve becerilerini şekillendirdiği söylenebilir.

Ebeveynlerin, Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanım süreçlerinde sergiledikleri ebeveynlik rolleri “dijital ebeveynlik uygulamaları ve müdahale biçimleri” olarak temalandırılmış olup bu tema “kısıtlayıcı aracılık”, “denetim ve teknik aracılık”, “aktif aracılık ve rehberlik”, “güvenlik ve iletişim yönetimi” ve “tepkisel müdahale ve yaptırımlar” olmak üzere beş alt temaya ayrılarak Şekil 21’de sunulmuştur.

Şekil 21

Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Alanları



Kısıtlayıcı Aracılık. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, dijital ebeveynlik uygulamalarında öne çıkan yaklaşımlardan biri “kısıtlayıcı aracılık” olmuştur. Bu alt tema kapsamında “erişim ve süre sınırlandırması” ve “içerik ve platform sınırlandırması” olmak üzere iki kod oluşturulmuştur. Bu alt temaya ait detaylar aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 35

Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Kısıtlayıcı Aracılık

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Kısıtlayıcı Aracılık	Erişim ve süre sınırlandırması	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16	14
	İçerik ve platform filtreleme	K1, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K15, K16	11

Bu alt tema kapsamında, ebeveynlerin çocuklarının dijital araçlarla geçirdikleri süreyi, cihazlara erişimi ve karşılaşılabilecekleri içerik veya platformları sınırlandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bir diğer deyişle ebeveynler, çocuklarına süre, cihaz ve erişim gibi yapısal birtakım sınırlar koymakla birlikte çocukların takip edecekleri içerik veya platformlar üzerinde de bir filtreleme işlemi yaptıkları söylenebilir. Bu bulgu ile ilgili ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Günlük bir saati veya iki saati geçmiyor. Fazlasını vermiyoruz. Bir sınırlama getirmemiz gerekiyor.” (K6) “Ben kendi mail adresimle kurduğum için çocuğuma zararlı olacak

bir şeyleri yüklediği zaman bana direkt bildirim geliyor. Ne yüklerse, o Playstation'a bile ne yüklerse bana bildirim geliyor. Bakıyorum. Zararlı bir şey olduğu zaman direkt kendim müdahale edebiliyorum, silebiliyorum.” (K16)

Denetim ve Teknik Aracılık. Dijital ebeveynlik uygulamaları ve müdahale biçimleri teması kapsamında ele alınan önemli alt temalardan bir diğeri ise “denetim ve teknik aracılık”tır. Bu alt tema kapsamında, ebeveynlerin, çocuklarının kullanım geçmişini, izledikleri içerikleri, kullandıkları uygulamaları ve dijital iletişim dillerini takip etme gayretinde oldukları görülmüştür. Bu takibi yazılımlar üzerinden veya gözetim ve sosyal takip yoluyla yani fiziksel ziyaretlerle yaptıklarından dolayı “teknik takip” ve gözetim ve sosyal takip” olmak üzere iki kod oluşturulmuştur. Bu kodlara ait detaylar aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 36

Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Denetim ve Teknik Aracılık

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Denetim ve Teknik Aracılık	Teknik takip	K1, K3, K5, K7, K9, K11, K13, K14, K16	9
	Gözetim ve sosyal takip	K1, K2, K6, K8, K10, K11, K12, K15	8

Teknik takip sürecinde ebeveyn kontrol uygulamaları ve e-posta senkronizasyonu gibi denetim mekanizmalarının kullanıldığına dair katılımcı ifadeleri şu şekildedir: “%90 bilgi sahibiyiz. Çünkü, bütün dijital cihazları tek hesaba bağladığım için, tek mail hesabına bağladığım için, bütün olup bitenler, engellemeler filan hepsini tek elden ben kontrol ediyorum. (K7) gözetim ve sosyal takip sürecine ilişkin ise ebeveyn görüşlerinden bazıları ise şöyledir: “Arada bir sürekli odasına girdiği zaman, bilgisayar başında olduğu zaman, hani tamam, o orada bir kapısını çekip kalmıyorum. Gidip odasını arada bir ziyaret ediyorum mesela. Ne yaptığına bakıyorum.” (K6) Denetim ve teknik aracılığın, ebeveynlerin dijital riskleri azaltma ve çocuğun dijital kullanımını takip etme amacıyla kullandığı söylenebilir.

Aktif Aracılık ve Rehberlik. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, ebeveynlerin yalnızca kısıtlayıcı ve denetleyici uygulamalar kullanmadığı bunun yanı sıra “aktif aracılık ve

rehberlik” odaklı bir tutum sergiledikleri de görülmektedir. Bu bağlamda oluşturulan “aktif aracılık ve rehberlik” alt temasında “dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı rehberliği” ve “birlikte kullanım ve üretim odaklı destek” olmak üzere iki kod oluşturulmuştur. Bu alt temaya ilişkin detaylı bilgi aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 37

Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Aktif Aracılık ve Rehberlik

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Aktif Aracılık ve Rehberlik	Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı rehberliği	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16	13
	Birlikte kullanım ve üretim odaklı destek	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K15, K16	9

Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı rehberliği kapsamında, ebeveynlerin çocuklarını faydalı ve eğitsel içeriklere yönlendirdikleri, dijital araçları kullanarak araştırma yapmaya teşvik ettikleri görülmüştür: “Onun dışında da bak internete girip şuradan şuradan araştırabilirsin. Orada daha detaylı, daha çeşitli bilgiler var. Bu şekilde yönlendirerek ya da hadi gel birlikte araştıralım. Oradan araştırmalar yapıyoruz. Hangisi bizim için daha uygun, daha faydalı, daha kapsamlı birlikte bir çalışmamız oluyor.” (K8) Birlikte kullanım ve üretim odaklı destek kodu kapsamında ise ebeveynlerin çocuklarının projelerde, etkinliklerde dijital teknolojileri kullanmalarından teknik destek ve üretim odaklı kullanıma teşvik ettikleri belirlenmiştir: “Babasının kontrolünde o da hani bilgisayarla ilgili, teknolojiyle ilgili ilerlesin istiyor. Ona yönelik videolar izlettiriyoruz yani ve oradan montajlayıp bir şeyler yapıyor kendine. Videolar çekiyor, atıyor YouTube'a.” (K9) “Yapacağımız etkinliğin üzerine ne koyarız? Artı olarak çocuğum ne kazanır? Üretmeye yani çalışıyoruz. Bir şeyler hani onun da fikrini alıp, benim fikrim, beraber böyle hangisi doğru, hangisi doğruya yakın. Genellikle yani beraber hani hazırlıyoruz etkinliklerimizde. Fikir alarak, fikir üreterek.” (K15)

Bu bulgular, ebeveynliğin kısıtlayıcı rolden; ebeveynlerin dijital ebeveynlik rollerinin yalnızca kısıtlayıcı uygulamalarla sınırlı olmadığını; çocukları doğru bilgiye ulaşma, dijital

araçları bilinçli kullanma ve dijital araçlarla üretim yapmaya teşvik etme gibi öğretici ve rehberlik edici boyutları kapsadığını göstermektedir.

Güvenlik ve İletişim Yönetimi. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının dijital risklere karşı bilgilendirdikleri ve dijital iletişim süreçlerini değerlendikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, “güvenlik ve iletişim yönetimi” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt tema “güvenlik bilinci oluşturma ve risk yönetimi” ve “dijital iletişim dilini değerlendirme ve model olma” şeklinde iki kod oluşturulmuştur. Bu kodlara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 38

Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Güvenlik ve İletişim Yönetimi

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Güvenlik ve İletişim Yönetimi	Güvenlik bilinci oluşturma ve risk yönetimi	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	16
	Dijital iletişim dilini değerlendirme ve model olma	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16	14

Güvenlik bilinci oluşturma ve risk yönetimi kapsamında ebeveynlerin çocuklarına siber zorbalık, uygunsuz içerik, dolandırıcılık, yabancılarla iletişim, kişisel bilgi paylaşılması, şifre ve mesaj güvenliği gibi konularda bilgilendirmeler yaptıkları görülmektedir. Ayrıca bazı ebeveynleri bu konuları bazı ebeveynlerin örnek olaylar üzerinden anlatarak bilinçlendirmeye gayret ettikleri değerlendirilmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Siber zorbalıkla ilgisi olan kısmını biz çok dikkate alıyoruz. Herhangi bir olumsuz durumlarda ne zaman, nasıl, şifre kurmada ya da gelen mesajlarda bizimle irtibata geçilmesi, mesajı göstermesi ya da nasıl tepki vermesi gerektiğini, ya da doğru bilgiye nasıl ulaşacağını hakkında sohbetlerimiz var.” (K3) “Ben konuşarak, sürekli anlatarak tehlikeleri göstererek, örnek göstererek mesela, geçenlerde biz aile, akrabalarımda bir böyle bir maalesef bir şey yaşandı akraba ortamımızda. Ben onlara örnek göstererek anlatmıştım. “Bak, böyle girmiş ve bunlar başlarına geldi. Ve şu an kurtulamıyorlar.” ve bizim de başımıza gelebilirdi.” (K5)

Bu alt tema kapsamında ele alınan dijital iletişim dilini değerlendirme ve model olma kodunda ise ebeveynlerin kendi davranışlarıyla çocuklarına rol model olma bilinci ortaya konmuştur: “Benim yazmış olduğum yorumlar, vermiş olduğum cevaplar, ya da eşimin aynı keza bu şekilde, onla etkile, onu etkilediğini düşünüyorum.” (K3)

Tepkisel Müdahale ve Yaptırımlar. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, bu tema kapsamında oluşturulan alt temasının sonuncusu olan “tepkisel müdahale ve yaptırımlar” teması, çocukların dijital kullanımda belirlenen sınırları aşmaları ya da riskli bir içerik, iletişim veya kullanım ile karşılaşmaları durumunda ebeveynlerin uyarma, cihazı alma, iletişimi engelleme veya karşı tarafla görüşerek sorunu çözme gibi doğrudan müdahale biçimlerini içermektedir. Bu alt tema kapsamında “uyarma, yaptırım ve erişim kısıtı” kodu oluşturulmuş ve bu koda ilişkin detaylar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 39

Dijital Ebeveynlik Uygulamaları ve Müdahale Biçimleri: Tepkisel Müdahale ve Yaptırımlar

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Tepkisel			
Müdahale ve Yaptırımlar	Uyarma, yaptırım ve erişim kısıtı	K1, K2, K5, K8, K11, K12, K13, K15, K16	9

Ebeveynlerin bu koda ilişkin uygulamalarına dair örneklerden bazıları şu şekildedir: “Baktım ki yani oyunun bittiği zaman alıyorum açıkçası elinden. Biraz ağlıyor, ediyor, kızıyor. Ama işte dersin var, uyuma saati geldi diyerekten.” (K12) “‘Sen tanımadığın insanlarla konuşamazsın.’ dedim. Ben de pek anlamadığım için, direkt liseye giden oğlum var. Abisini çağırdım, ‘Onu bir kontrol eder misin?’ diye. Abisi kızdı. ‘Kesinlikle bir daha yabancıyla hiç kimseyle oynamıyorsun.’” (K5)

Bu bulgulara göre, ebeveynlerin yalnızca önleyici bilgilendirme yapmakla kalmadıkları; riskli durumlara doğrudan müdahale ettikleri ve yaptırımlar uyguladıkları görülmektedir.

Özetle, dijital ebeveynlik uygulamaları ve müdahale biçimleri çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Katılımcı görüşleri, ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımını yönetirken

süre, cihaz, içerik veya platformlar konusunda sınır koyduklarını; teknik takip ve gözetim yoluyla dijital etkinlikleri izlediklerini; dijital okuryazarlık konusunda rehberlik sunduklarını, güvenlik ve iletişim riskleriyle ilgili bilinçlendirme yaptıklarını ve gerektiğinde uyarı, yaptırım veya erişim kısıtı gibi müdahalelere başvurdıklarını göstermektedir.

Ebeveynlerin, Çocukların Dijital Kullanımlarında Karşılaşılan Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların dijital cihaz ve internet kullanımını yönetme sürecinde bazı zorluklarla karşılaşıldığı saptanmıştır. Katılımcı ifadelerine göre bu zorluklar, “sınır ve kurallara uyumda yaşanan zorluklar”, “içerik ve iletişim temelli zorluklar”, “ebeveyn rolü ve aile içi dinamiklere ilişkin zorluklar” ve “sosyal ve bağlamsal zorluklar” şeklinde kategorize edilmiştir. Ebeveynlerin bu zorluklara başa çıkmak için konuşarak ikna etme, teknik araçlarla sınır koyma, cihazı alma, erişimi kesme, uyarma, içerik sorgulama, baba/abi desteği alma, alternatif etkinliklere yönlendirme ve bazı durumlarda sınır koymada esnek davranma gibi yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Bu tema kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 40

Karşılaşılan Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri

Zorluk Alanı	Karşılaşılan Zorluklar	Başa Çıkma Yöntemleri	Kişi Kodu	N
Sınır ve Kurallara Uyumda Yaşanan Zorluklar	Sınırlandırmaya karşı direnç, inatlaşma veya agresifleşme	Konuşarak ikna etme, Ebeveyn/baba/abi desteği alma, Geri adım atma	K1, K5, K8, K12, K14	5
	Belirlenen sınırların sürdürülememesi ve kullanımın uzaması	Sınırı teknik araçlarla sabitleme, Yaptırım uygulama, Cihazı alma, Süreyi sonlandırma, Uyarma, Erişimi kesme	K2, K4, K8, K11, K12, K14	6

Zorluk Alanı	Karşılaşılan Zorluklar	Başa Çıkma Yöntemleri	Kişi Kodu	N
İçerik ve İletişim Temelli Zorluklar	Bir dijital ortam sınırlandırıldığında başka bir dijital ortama yönelme	Alternatif etkinlik önerme, Sınırı yeniden düzenleme	K4, K8	2
	Ergenlik süreciyle ilişkili takibe direnç veya kaba tepkiler	Takibi sürdürme, Konuşarak yönlendirme, Sınırları açıklama	K8, K15	2
	Çevrim içi olumsuz iletişim deneyimi	Mesajlaşma kutusunu kilitleme, Uyarma, İçerik sorgulama, Doğru iletişim diline yönlendirme, Belgesel izletme	K3, K8, K9, K11, K15	5
	Yabancı kişilerle dijital ortamda etkileşim yaşanması	İletişimi sonlandırma, Oyun/iletişim yasağı koyma, Karşı tarafın ailesine ulaşma	K5, K8	2
Ebeveyn Rolü ve Aile İçi Dinamiklere İlişkin Zorluklar	Sakıncalı içerik, reklam ve yönlendirmelerle karşılaşma	Arama geçmişini kontrol etme, İçeriği silme/engelleme	K7, K11, K16	3
	Teknik bilgi eksikliği/ Dijital rehberlikte yetersiz kalma	Arama motorundan çözüm arama, Aile içi destek alma	K5, K10, K14	3
	Ebeveynin veya aile bireylerinin dijital kullanımının çocuk tarafından sorgulanması	Ebeveynin kendi kullanımını azaltmaya çalışması, Açıklama yapma	K4, K5, K8	3
	Anne ve baba otoritesinin farklı algılanması	Baba desteği alma, Ortak ebeveyn müdahalesi	K8, K14	2
Sosyal ve Bağlamsal Zorluklar	Akran etkisiyle dijital araca yönelme	Kontrollü izin verme, Açıklama yapma	K4, K15	2
	Çocuğun sıkılınca dijital cihaza yönelmesi	Alternatif etkinliklere yönlendirme	K8, K16	2
	Çalışma koşulları nedeniyle denetimin aksamaması	Sözel uyarılar Sınır koymada esneklik	K10, K14, K16	3

Ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımını yönetme esnasında öne çıkan zorluk alanlarından birinin sınır ve kurallara uyumda yaşanan zorluklardan bahsettikleri görülmektedir. Bu kapsamda sınırlandırmaya karşı direnç, cihazı kendiliğinden bırakamama, kullanım süresinin uzaması ve belirlenen kuralların sürdürülememesi öne çıkan zorluklardan bazılarıdır. Bunun yanında dijital ortamlarda uygunsuz iletişim biçimlerine maruz kalma, yabancı kişilerle etkileşim yaşanması, sakıncalı içeriklerle karşılaşma, ebeveynlerin teknik bilgi eksikliği, aile içi otorite farklılığı, akran etkisi, çalışma koşulları ve çevresel kısıtlar da katılımcılar tarafından ifade edilen zorluklar arasındadır.

Sınır ve Kurallara Uyumda Yaşanan Zorluklar. Katılımcıların önemli bir kısmı, çocuklarının dijital cihaz kullanımlarını sınırlandırma sürecinde direnç, inatlaşma, ağlama, sinirlenme ve agresifleşme gibi tepkilerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Ebeveynler bu gibi durumlarda konuşarak ikna etme, olumlu iletişim kurma, baba veya abi desteği alma ve bazı durumlarda geri adım atma gibi yöntemlerle kriz anına müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir.

Sınırlandırmaya karşı direnç, inatlaşma veya agresifleşme. K5, böyle bir zorlukla karşılaştığında doğrudan ve sert bir biçimde müdahale ettiğinde çocuğun daha fazla inatlaştığını, buna karşılık birlikte vakit geçirmeyi teklif ettiğinde daha olumlu bir tepki aldığını şu şekilde ifade etmiştir: “‘Kalk oradan, şunu yap, bunu yap.’ dediğimde, kesinlikle inadına. İnadına yapıyordu. Daha önce sinirle söylüyordum. Şu an daha, ‘Hadi gel beraber vakit geçirelim, beraber kitap okuyalım. Beraber bunu yapalım.’ dediğimde daha düzgün yapıyor.” (K5) Bu ifade, sınır koyma sürecinde olumlu iletişim dilinin ve birlikte etkinlik yapma önerisinin başa çıkma yöntemi olarak tercih edildiğini göstermektedir. Bir başka katılımcı kendi uyarılarının çok dikkate alınmadığını fakat baba desteğiyle ve alternatif etkinlikler sunarak bu zorlukla başa çıkmaya çalıştığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Baba uyardığı zaman direkt bırakılıyor. Anne çok o konuda dinlenilmiyor. O konuda biraz çatışmalar oluyor, sinirleniyor, agresifleşiyor. İşte beni bir rahat bırakın, salın. O tarz konuşmalar oluyor.” (K8) “Benim sözüm dinlenilmiyorsa eşime söylüyorum. O da uyarıyor. Hadi gelin birlikte oyun oynayalım. Beraber işte oyunlar oynamaya çalışıyoruz. Ya da gelin birlikte bir film izleyelim, şunu yapalım, bunu yapalım dediğimizde biraz uzaklaşıyorlar.” (K8)

K12, çocuğun dijital etkinliğinin yarıda kalmasının çocukta öfkelenmeye neden olabildiğini “Oyunu yarım kaldığı zaman kendince kızıyor, sinirleniyor. Telefonu atıp gidiyor.” Sözleriyle ifade etmiştir. K14, ise çocukla yaşanan çatışmalarda bağırma tepkisiyle karşılaştıklarında dolayı bazen geri adım atmak zorunda kaldıklarını şu şekilde ifade etmiştir: “Yani bir şey dediğim an var, şey çıkıyor, bağırıyor. Hep geri adım atarak devam ediyoruz yani.”

Bu bulgular sınırlandırma sürecinde bazı ailelerin yalnızca süre belirleme ile değil aynı zamanda çocuğun duygusal tepkilerini de yönetmeyi içerdiiğini ortaya koymaktadır.

Sınırların sürdürülememesi ve kullanımın uzaması. Bu zorluk alanının altında ebeveynlerin karşılaştıkları bir diğer durum ise “belirlenen kuralların sürdürülememesi” olarak belirlenmiştir. Bazı ebeveynler sınır koyduklarını fakat koyulan sınırların zamanla eski haline döndüğünü ifade ederken bazıları ise bu kurallara uyulmaması nedeniyle ebeveyn kontrol uygulamaları gibi teknik ayarlamalarla bu zorlukla başa çıkmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir: “Sınır koyduğumuz da olmuştu ama yani dediğim gibi çok, bir yere kadar gidiyoruz, ondan sonra tekrar bakıyoruz, başa dönmüşüz. Çok böyle bir ilerleme katedemiyoruz maalesef.” (K4) “Kendine söylediğimiz zaman, buna uymadığı için o yüzden ebeveyn kontrolü koymak istedik.” (K11)

Çocukların cihazları kendiliğinden bırakamaması ve kullanım sürelerinin uzaması bazı ebeveynler tarafından doğrudan ebeveyn müdahaleleriyle ilişkilendirilmiştir. K2, böyle bir durumda çocuğun elinden doğrudan cihazı aldıklarını, K8 ise müdahale etmedikleri sürece çocukların dijital kullanımı bırakmadıklarını belirtmiştir. K14 ise bu süreci yönetmekte yaşadıkları güçlüğü şu sözlerle ifade etmiştir: “Hocam yönetemiyoruz onları. Onları yönetiyoruz desek yalan olur. Ondan dolayı da ne telefonda ne kadar vakit geçiyorsa o kadar geçiyor.” (K14)

Bu bulgular, ebeveynlerin belirledikleri kuralları sürdürmekte ve çocukların da dijital cihaz kullanımını kendiliğinden sonlandırmakta zorluklar yaşanabildiğini ortaya koymaktadır. Bu güçlüklerle başa çıkmak için ise ebeveynlerin teknik yöntemlerle sabitleme, yaptırım uygulama, cihazı elinden alma, uyarma gibi yöntemlere başvurabildiğini göstermektedir.

Bir dijital ortam sınırlandırıldığında başka bir dijital ortama yönelme. Bazı ebeveynler, çocuklarının bir dijital ortamın kullanımını sonlandırdıklarında başka bir ortama yönelindiklerini ifade etmişlerdir. K4, çocuğun elinden tablet alındığında televizyon izlemeye başladığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Bazen tabletini elinden aldığımda, bu sefer gidiyor işte film açıyor mesela, televizyondan film izliyor. ‘Aynen, değişen bir şey yok.’ diyorum, yani. Ya tableten açmışsın ya televizyondan.” (K4) Bu ifade, çocukların dijital kullanımı tamamen sonlandırmadıklarını başka bir dijital ortama geçerek kullanımın şekil değiştirerek devam ettiğini göstermektedir. K8, ise çocuklarını dijital ortamda uzaklaştırmak için alternatif etkinlik önerileri sunduğunu fakat bunun etkisinin kısa süreli olduğunu şöyle ifade etmiştir: “Hadi gelin birlikte oyun oynayalım. Beraber işte oyunlar oynamaya çalışıyoruz. Ya da gelin birlikte bir film izleyelim dediğimizde biraz uzaklaşıyorlar. O zaman da eğleniyorlar ama o belli bir süre. Biraz oynadıktan sonra çabuk sıkılıyorlar. Tekrar o telefona dönme isteği oluyor.” (K8)

Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının dijital ortamlar arasında geçiş yapma davranışıyla karşılaştığını ve bununla başa çıkmak için ise alternatif etkilere yönlendirme ya da sınırı yeniden düzenleme yöntemlerine başvurabildiklerini göstermektedir. Ancak bu yöntemlerin dijital ortamları kullanma isteğini yalnızca belli bir süre azaltabildiğini ortaya koymaktadır.

Ergenlik süreciyle ilişkili takibe direnç veya kaba tepkiler. Bazı ebeveynler, çocuklarının dijital ortam alışkanlıklarının takip edilmesinden ve sınırlandırılmasında dolayı rahatsız olduklarını ve kaba tepkiler verdiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Hani biraz da üstüne gidersek işte “herkesin ailesi böyle yapmıyor, siz beni çok sıkıyorsunuz.” Dijital ortamda sürekli bir takipte olmaya çalışıyoruz. Ama ne kadar işte etkili oluyor, bir kısmı etkili oluyor, bir kısmı artık diğeri de dinlemiyor.” (K8) “Bir de şu an ergenlik dönemine giriyor. Biraz kaba olabiliyor. Bunu dizginlemek lazım.” (K15) Bu bulgular, bazı ebeveynlerin gelişim dönemi özellikleri nedeniyle yaşa bağlı olarak güçlük yaşayabildiklerini göstermektedir. Bu durumla başa çıkabilmek için ebeveynler konuşarak yönlendirme ve sınırların gerekçelerini açıklama gibi yöntemleri tercih edebilmektedir.

İçerik ve İletişim Temelli Zorluklar. Katılımcı görüşlerine göre, çocukların dijital kullanım alışkanlıklarını yönetirken karşılaşılan bir diğer zorluk alanı “içerik ve iletişim temelli zorluklar”dır. Bu zorluklar, “uygunsuz/argo/kaba iletişime maruz kalma veya bu dili kullanma”, “yabancı kişilerle dijital ortamda etkileşim yaşanması”, “sakıncalı içerik, reklam ve yönlendirmelerle karşılaşma” ve “siber zorbalık ve ağır çevrim içi söylemlere maruz kalma” şeklinde belirlenmiştir.

Çevrim içi olumsuz iletişim deneyimi. Bazı katılımcılar çocuklarının çevrim içi oyun veya videolarda kaba ifadelerle karşılaştıklarını ifade ederken bazı ebeveynler bu ifadeleri kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda ise uyarma, izlenen içeriği sorgulama ve çocuğu doğru iletişim diline yönlendirme gibi yöntemlere başvurabildikleri görülmüştür. K3, çocuğunun oyun ortamlarında mesajlaşma kutusu açık olduğunda ağır argo ifadelerle maruz kaldığını; bu nedenle mesajlaşma kutusuna kilitlediklerini şu şekilde ifade etmiştir: “Oyun oynadıklarında mesajlaşma kutusu açık olduğunda mutlaka farklı şekilde ithamlarda bulunan, ağır, argo konuşan çocuklara maruz kaldığını biliyoruz. O yüzden mesajlaşma kutusunu kilitliyoruz.”

K8 ise çocukları küfürlü ve argo ifadeler kullandıklarında onları uyararak daha doğru bir iletişim diline yönlendirdiğini ve bu iletişim şeklinin benimsenmesinde sosyal medya ve Youtube gibi platformların etkili olabildiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Küfür hoş bir şey değil, argo konuşmalar hoş bir şey değil. Daha ahlaki, daha düzenli, daha güzel kelimeler kullanarak birbirinizle iletişime geçebilirsiniz diye uyarıyoruz. Ama tabii bunda sosyal medyanın, işte bu YouTube'daki videoların da çok etkisi oluyor.” (K8)

K15 de benzer biçimde çocukların dijital ortamdaki bazı içeriklerden etkilenebildiklerini ve bu durumda izlenen içerikle ilgili sorgulama yaptıklarını ifade etmiştir: “Video falan izlerken hani orada birkaç kelime çıkıyor ya, hani argo da demeyeyim. Ama böyle değişik. Biz hemen uyarıyoruz. Acaba diyoruz o videoyu izleme demek ki sana böyle bir şeyler katıyor.” (K15)

Bu bulgular ebeveynlerin dijital ortamda uygunsuz iletişim dilinin risk olmanın ötesinde aynı zamanda çocuğun iletişim diline de yansıyan bir durum olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Ebeveynler, bu zorlukla başa çıkabilmek için ise mesajlaşma kutusunu

kapatma, çocuğu uyarma, izlenen içeriği sorgulama ve uygun iletişim diline yönlendirme gibi yöntemleri tercih etmektedir.

Yabancı kişilerle dijital ortamda etkileşim yaşanması. Bazı katılımcılar çocuklarının dijital ortamlarda yabancı kişilerle veya ebeveynlerinin uygun görmediği kişilerle iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, içerik ve iletişim temelli zorluklar kapsamında ele alınmıştır. Ebeveynler bu gibi durumlarda iletişimi sonlandırma, oyun veya iletişim yasağı koyma, çocuğu uyarma ve gerekli durumlarda karşı tarafın ailesi ile görüşme gibi yöntemlere başvurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Sen tanımadığın insanlarla konuşamazsın.” dedim. Ben de pek anlamadığım için abisini çağırdım. “Oynamasını yasakladım.” dedi. (K5) “Eğer o kişiyle halledemiyorsak ailesiyle iletişime geçerek konuyu anlatıyoruz.” (K8)

Sakıncalı içerik, reklam ve yönlendirmelerle karşılaşma. Bazı ebeveynler çocuklarının sakıncalı içerik, reklam ve yönlendirmelerle karşılaşabildiklerini ve bu durumun önüne geçebilmek için ara geçmişini kontrol etme, içeriği silme veya engelleme ve çocuğun izlediği içeriklerini takip etme gibi yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguya ait katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir: “Arama geçmişlerini kontrol ediyorum. Orada, bakmaması ya da girmemesi gereken ya da otomatik olarak çerezlerin yönlendirmiş olduğu bir şey görürsem onları önce siliyorum, engelliyorum. (K7) “Reklamlar geldiği için, hani, onlar da biliyorsunuz, çok farklı şeyler çıkıyor bazen buna engelleyip duruyorum.” (K11) “Ne izlediğini, ne yaptığını sürekli takip ediyorum. O yüzden sakıncalı bir durum olduğu zaman direkt müdahale ediyorum.” (K16)

Ebeveyn Rolü ve Aile içi Dinamiklere İlişkin Zorluklar. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, çocukların dijital araçların kullanımını yönetme sürecinde yalnızca çocukların davranışlarından kaynaklı güçlüklerin değil; ebeveynlerin kendi yeterlik algıları, aile içi roller ve model olma durumlarıyla ilgili bazı zorluklarında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu zorluklar, “teknik bilgi eksikliği/dijital rehberlikte yetersiz kalma”, “ebeveynin veya aile bireylerinin dijital kullanımının çocuk tarafından sorgulanması” ve “anne ve baba otoritesinin farklı algılanması” olarak belirlenmiştir.

Teknik bilgi eksikliği/ dijital rehberlikte yetersiz kalma. Bazı katılımcılar dijital cihaz ve internet kullanımına yönelik teknik bilgiler konusunda kendilerini yeterli görmediklerini; bu sebeple çocuklarına rehberlik sürecinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya ait katılımcı ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Bazen Google'a yazıyorum, "Ne yapabilirim? Bir ebeveyn olarak ne yapabilirim?" diye.” (K5) “Ama çok biz de bilinçli değiliz yani. Böyle sınır yani orada filtrelemeler getirecek kadar bilgimiz yok. Bunun farkındayım yani. Yani rehberlik çok yapamıyoruz. Kısıtlı.” (K10) “Ben ilkokul mezunuyum, benim yani yönlendirme gibi bir olasılığım yok hala.” (K14)

Bu bulgular, ebeveynlerin dijital kullanım sürecinde çocuklara teknik ve içeriksel rehberlik sunmakla ilgili zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, bu güçlüklerle başa çıkmak için ise ebeveynler arama motorundan çözüm arama, aile içinden destek alma veya daha çok sözel uyarılarla yönlendirme gibi yöntemlere başvurmaktadır.

Ebeveynin veya aile bireylerinin dijital kullanımının çocuk tarafından sorgulanması. Katılımcı görüşlerine göre, karşılan zorluklardan bir diğeri ise ebeveynlerin veya diğer aile üyelerinin kendi dijital cihaz kullanımlarının çocuklar tarafından sorgulanması durumudur. Bazı çocukların, ebeveynleri dijital cihaz kullanırken gördüklerinde kendilerine konan sınırları sorguladıklarına dair katılımcı ifadeleri şöyledir: “Benim elimde gördüğüm zaman bak sen de bağımlısın falan muhabbeti yapıyor direkt.” (K4) ““Bilgisayar başından kalk.” dediğimizde, "Sen niye telefona bakıyorsun?" diyor.” (K5) “ Şimdi ben başındayken mesela onları uyardığımda "Az önce sen de bakıyordun." gibi tepki veriliyor.” (K8)

Bu bulgular, ebeveynlerin dijital kullanım alışkanlıklarının çocuklar tarafından gözlendiğini ve sınır koyma sürecinde ebeveyn rol modelliğinin çocuklar tarafından sorgulanabildiğini göstermektedir. Ebeveynler, bu durumla başa çıkabilmek için kendi kullanımlarını azaltma ve çocuklara açıklama yapma gibi yöntemlere başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Anne ve baba otoritesinin farklı algılanması. Bu kapsamda ele alınan bir diğer zorluk çocukların anne ve baba uyarılarını farklı şekilde algılamalarıdır. Bazı katılımcılar, dijital cihaz kullanımı sonlandırma ve sınır koyma sürecinde baba otoritesinin daha etkili olduğunu şu

şekilde ifade etmişlerdir: “Baba uyardığı zaman direkt bırakılıyor. O bir kere mesela tamam artık süre bitti. Çok baktınız bırakın dediği an bırakılıyor. Anne çok o konuda dinlenilmiyor. Benim sözüm dinlenilmiyorsa eşime söylüyorum. O da uyarıyor.” (K8) “Çocuklar anneyi de kaale al desen anneyi kaale almıyor. Anneyi dinlemiyor, beni biraz dinliyor.” (K14)

Katılımcı görüşlerine göre, ebeveynler durumlarda başa çıkma yöntemi olarak baba desteğine başvurmayı ve ortak müdahale etmeyi tercih etmektedir.

Özetle, bu zorluk alanıyla ilgili bulgular, ebeveynlerin çocukların dijital kullanımlarını yönetme sürecinde yalnızca çocuğun kullanım davranışlarıyla değil, kendi dijital yeterlikleri, model olma durumları ve aile içi rol dağılımıyla ilgili da güçlkle yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu güçlüklerle başa çıkmak için ise ebeveynler bilgi arama, aile içinden destek alma, kendi davranışlarını düzenleme ve ortak ebeveyn müdahalesi gibi yöntemleri kullanmaktadır.

Sosyal ve Bağlamsal Zorluklar. Katılımcı ifadelerine göre, çocukların dijital kullanım süresinde yaşadıkları zorluklar yalnızca aile içi kurallar ya da ebeveyn denetimleriyle sınırlı olmayıp akran etkisi, çocuğun boş zamanını değerlendirme şekli, ebeveynin çalışma koşulları, sağlıkla ilgili özel durumlar ve dış çevre koşulları gibi sosyal, çevresel ve bağlamsal etkenleri de içermektedir. Bu bağlamda, bu zorluk alanı altında “akran etkisiyle dijital araca yönelme”, “çocuğun sıkılınca cihaza yönelmesi” ve “çalışma koşulları nedeniyle denetimin aksaması” kodları oluşturulmuştur.

Akran etkisiyle dijital araca yönelme. Bazı ebeveynler, çocukların arkadaş çevresinden gördüklerinden etkilenecek telefon, tablet vb. cihazlara yönelmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu zorlukla başa çıkmak amacıyla ise tamamen kısıtlayıcı bir tutum sergilemek yerine kontrollü izin verme çocuğa açıklama yapma gibi yöntemlere başvurdıkları görülmüştür: “Diğer arkadaşlarından görüyorlar. İşte arkadaşımın şunu var, arkadaşımın bunu var diye hani etkilenmesin diye haliyle veriyoruz. Zamanı gelince senin de telefonun olacak. Her şeyin bir vakti, bir zamanı olduğunu söylüyoruz.” (K15)

Bu bulgular akran çevresinin çocukların dijital araçlara yönelme isteğinde etkili olabildiğini göstermektedir.

Çocuğun sıkılınca dijital cihaza yönelmesi. Katılımcı ifadelerine göre çocukların sıkıldıkları için de dijital cihaza yönelebildiklerini göstermektedir. Bu zorluk karşısında çocukları spor, arkadaşlarla vakit geçirme, sinema, tiyatro, gezi, piknik, birlikte oyun oynama veya film izleme alternatif etkinliklere yönlendirmeye çalışıldığı görülmektedir: “... Dışarıda vakit geçirmesini, mesela sporla ya da arkadaşlarıyla vakit geçirmesini sağlıyoruz. O şekilde biraz ellerinden bırakmış oluyorlar, uzaklaşmış oluyorlar. (K8) Aynı katılımcı birlikte oyun oynama ve film izleme gibi aktivitelerin çocukları kısa süreliğine dijital cihazlardan uzaklaştırabildiğini sonrasında tekrar kullanma isteğinin oluştuğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Hadi gelin birlikte oyun oynayalım. Beraber işte oyunlar oynamaya çalışıyoruz. Ya da gelin birlikte bir film izleyelim. O zaman da eğleniyorlar ama o belli bir süre. Biraz oynadıktan sonra çabuk sıkılıyorlar. Tekrar o telefona dönme isteği oluyor.” (K8)

Çalışma koşulları nedeniyle denetimin aksamaması. Katılımcı görüşlerine göre, ebeveynler, çocuklarının dijital kullanımlarını, çalışma koşulları nedeniyle yeterince takip etmekle ilgili güçlük yaşamaktadırlar. Katılımcılar çalışma yoğunluğu, evde bulunamama veya çocuğun belirli zamanlarda kendine başına kalması nedeniyle denetimin sınırlı kalabildiğini ifade etmişlerdir: “Yönetemiyoruz onları. Ben restorancıyım. Sabah çıkıyorum. Akşam saat 10'a kadar. Çocukları göremiyoruz.” (K14)

Bu bulgular, ebeveyn denetiminin yalnızca ebeveynin isteği veya bilgi düzeyiyle değil, çalışma şartları ve evde bulunma imkânlarıyla da ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcılar bu zorlukla başa çıkabilmek için sözel uyarıları ve mevcut koşullarda kontrol sağlamayı çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Bu tema genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımını yönetme sürecinde çok boyutlu zorluklarla karşılaştıkları ve başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu zorlukların bir kısmı doğrudan çocukların davranışlarıyla ilgili iken bir kısmı dijital ortamların içerik ve iletişim özellikleriyle, ebeveynlerin dijital rehberlik yeterlikleriyle, aile içi rollerle ve sosyal/bağlamsal bazı koşullarla ilgilidir. Katılımcı ifadelerine bakıldığında, ebeveynlerin en sık karşılaştıkları zorluklar; sınır koyma, kullanım süresini sonlandırma,

çocuğun direnç göstermesi, çevrim içi olumsuz iletişim deneyimleri ve ebeveynlerin dijital rehberlikte bazı durumlarda yetersiz kalması şeklindedir.

Ebeveynlerin karşılaştıkları zorluklara hem kontrol edici hem de rehberlik edici biçimde müdahale ettikleri görülmektedir. Cihazı alma, erişimi kesme, ebeveyn kontrol uygulamaları kullanma, arama geçmişini kontrol etme ve içeriği engelleme gibi yöntemler kontrol edici uygulamalar olarak değerlendirilirken; konuşarak ikna etme, aile içi destek alma, kullanımını düzenlemeye çalışma gibi yöntemler rehberlik edici uygulamalar olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveynlerin yalnızca sınırlandırma odaklı bir tutumda olmayıp, iletişim, model olma, aile içi destek gibi farklı biçimlerle de zorluklarla başa çıkma gayretinde olduklarını göstermektedir.

Ebeveynlerin, Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Algıları ve Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

Bu tema kapsamında, ebeveynlerle yürütülen görüşmelerde, katılımcıların kendi dijital ebeveynlik becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları, gelişime ihtiyaç duydukları alanlar ve bu gelişim için başvurmayı tercih ettikleri kaynaklar ele alınarak detaylar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Algıları ve Gelişim İhtiyaçları

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Öz-yeterlik Algısı	Yetersizlik Algısı	K1, K4, K5, K14, K12	5
	Kısmi Yeterlik Algısı	K2, K6, K8, K9, K10, K11	6
	Yeterlik Algısı	K3, K7, K13, K15, K16	5
Gelişime İhtiyaç Duyulan Alanlar	Dijital Ortamda Çocukla İletişim Dili	K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K14	8
	Teknolojik Gelişmeleri Takip Etme	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K10, K14	8
	Ekran Süresi Yönetimi	K4, K10, K14	3
	Bilinçli ve Güvenli İnternet Kullanımı	K1, K2, K4, K7, K10, K14	6
	Yaşına uygun içerik seçimi	K7, K9, K10, K11, K14	5
	Teknik Filtreleme Bilgisi İhtiyacı	K10	1
	Güvenilir Eğitim Platformlarını Tanıma İhtiyacı	K3	1

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Gelişim için Tercih Edilen Destek Kaynakları	Çevrimiçi Eğitimler	K2, K4, K7, K9, K10	5
	Medya Kaynakları	K2	1
	STK	K2, K6	2
	Psikolog	K5, K11	2
	Okul ve Öğretmen	K1, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15	10

Dijital Ebeveynlik Öz-yeterlik Algıları. Bu alt temada, katılımcıların kendilerini dijital ebeveynlik rollerinde nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, “yetersizlik algısı”, “kısmi yeterlik algısı” ve “yeterlik algısı” kodları oluşturulmuştur. Kendilerini dijital ebeveynlik süreçlerinde yetersiz olarak tanımlayan ebeveynler, bu durumu teknolojik gelişmelerden uzak kalmak ve zaman sınırlılığı ile temellendirmişlerdir. Yetersizlik algısına sahip katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Yetersizim hocam ben. Yani kafadan söyledim zaten çok yetersizim. Yani telefon, yani dijital ortamda biz sade yani alo, kullanma. Yani öyle bir girip de bir şey araştırma, bir şey yani. Vaktimiz de yok zaten. Lokantacı olduğumuz için.” (K14) “Vallahi çok iyi bir rehber olduğumu söyleyemeyeceğim açıkçası. O tabletiyle takılıyor, ondan sonra hani birlikte vakit geçirdiğimiz de oluyor ama bu dijital ebeveynlik şeklinde değil. Dijital anlamda çok bir rehberlik yapabildiğimi söyleyemem.” (K4)

Kendini kısmen yeterli gören ebeveynler ise çocukları uyarma ve süreci izleme hususunda gayret gösterdiklerini fakat kuralları uygulatma veya teknik detaylara hakimiyet boyutunda kısıtlılık yaşadıklarını ifade etmişlerdir: “Elimden geleni yapmaya çalışıyorum ama hani çok da yeterli olmadığını düşünüyorum. Ya uyarı konusunda belki yeterli olabilirim ama onların dinlememe konusunda, o uyarıyı dikkate almamaları konusunda biraz yetersiz kalıyor.” (K8) “Ben kendimi ortalama görüyorum ya. Ortalama görüyorum. Yani çok boş bırakmıyorum. Çok, çok üstüne de gitmiyorum yani. Yani dijital ebeveynlikte bilinçli olarak kullanılması hani, izlemesi, izlememesi gereken şeyleri söylüyorum, anlatıyorum.” (K2)

Dijital ebeveynlik süreçlerinde kendilerini yeterli gören katılımcılar ise mesleki avantajlarını ve günlük hayatta etkin kullanma becerileri öne sürerek yeterliklerini şu şekilde

ifade etmişlerdir: “Öğretmen olduğum için bu konu benim için de çok önemli olduğu için, dijital platformda iş yaptığım için bu alanda da kendimin iyi olduğumu düşünüyorum.” (K3) “Mesleğim gereği, hani bu işin içerisinde olduğum için yani iyi seviyede olduğumu düşünüyorum.” (K7)

Gelişime İhtiyaç Duyulan Alanlar. Ebeveynler, dijital ebeveynlik pratiklerini daha nitelikli hâle getirebilmek amacıyla kendilerinde eksik gördükleri ve geliştirmeyi hedefledikleri yönleri bu alt tema kapsamında değerlendirilmiştir. Katılımcıların kendilerinde en fazla gelişim ihtiyacı hissettikleri alanların başında “dijital ortamda çocukla iletişim dili” ve “teknolojik gelişmeleri takip etme” kodları gelmektedir. Ebeveynlerin çocukla teknoloji kullanımı ve siber riskler hakkında konuşurken sergiledikleri pedagojik üslubu ifade eden “dijital ortamda çocukla iletişim dili” kodu kapsamında katılımcılar, dijital sınırlandırma süreçlerinde çocukla çatışmadan ikna edebilme, sanal ortamdaki kaba/argo söylemlere müdahale etme ve güvene dayalı açık iletişim kurabilme ihtiyaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Kesinlikle dijital ortamlarda iletişim dili derdim herhalde. Gerçekten nasıl konuşmam gerektiği, nasıl anlatmam gerektiğini konusunda bir seminer almak isterdim açıkçası. “Nasıl daha uzaklaştırabilirim. Nasıl başka şeylere yönlendirebilirim?” konusunda.” (K5) “Hocam şöyle diyeyim dijital ortamda iletişim dili ve yaşına uygun içerik seçimi. Çünkü bunlarla ilgili ne yaparsam yapayım bunları yönetemiyorum.” (K9)

Çağın gereksinimlerine ayak uydurmak ve teknolojinin hızlı değişimini yakından takip etmek isteyen ebeveynler ise gereksinimlerini şu sözlerle dile getirmişlerdir: “K1: Teknolojik gelişmeleri takip etme. Evet, bunu isterim.” (K1) “O yüzden de onlarla birlikte çağın gereksinimlerini takip etmek gerekiyor, uygulamak gerekiyor ki kontrol edilebilsin, yoksa çok zor.” (K7)

Gelişime ihtiyaç duyulan alanlarda öne çıkan diğer kodlar ise “bilinçli internet kullanımı” ile “yaşına uygun içerik seçimi” şeklindedir. K2, internetin risklerine karşı bilinçlenme konusundaki gelişim ihtiyacını “Dijital okuryazarlıkta hani bilinçli internet kullanımı, daha bilinçli bir internet kullanımı olsa olabilirim. Yani güvenli internet çok önemli. En önemlisi güvenli internet kullanımı.” sözleriyle ifade etmiştir. K10, ise yaşına uygun içerik seçimi konusundaki

teknik eksikliğini “Yaşına uygun içerik hani filtreleme dediğim gibi bunları bilmemiz gerekiyor.” ifadeleriyle ortaya koymuştur.

Katılımcıların, dijital ebeveynlik süreçlerinde zorlandıkları ve gelişim ihtiyacı hissettikleri diğer alanlar ise “ekran süresi yönetimi” şeklindedir. Bu bulguya ilişkin ebeveyn görüşlerinden bazıları şöyledir: “Ekran kullanımı bunu bazen şey yapmıştık, hani sınır koyduğumuz da olmuştu ama yani dediğim gibi çok, bir yere kadar gidiyoruz, ondan sonra tekrar bakıyoruz, başa dönmüşüz. Çok böyle bir ilerleme katedemiyoruz maalesef.” (K4)

Son olarak, bu alt tema kapsamında ebeveynlerin gelişim ihtiyacı olarak değerlendirdiği diğer kodlar “teknik filtreleme bilgisi ihtiyacı” ve “güvenilir eğitim platformlarını tanıma ihtiyacı” şeklinde olmuştur. K10, cihazlar üzerindeki riskli içerikleri engelleyebilecek teknik filtreleme ihtiyacını şu sözlerle ifade etmiştir: “Yok, benim yani aslında en çok istediğim filtreleme yapabilmek hani.” K3 ise, Çocukların araştırma yapabileceği, doğru ve güvenilir bilgiye erişebileceği ortamları tanımaya dair ihtiyacını şöyle dile getirmiştir: “Eğitim için, çocukların araştırması gereken platformların hangileri ne kadar yeterli olduğu ne kadar sağlam cevap verdiğinin bilgisinin alınması gerektiğini düşünüyorum ben. Yani bizlere bu konuda eğitim verilmesi lazım ki biz çocuklarımızı öyle yönlendirelim.”

Genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveynlerin dijital ebeveynlik süreçlerini daha nitelikli hale getirebilmek için hem çocukla kurulacak pedagojik iletişim diline hem de teknik koruma ve dijital içerik yönetimi mekanizmalarına yönelik çok katmanlı bir gelişim arayışı için oldukları görülmektedir. Özetle, ebeveynler dijital rehberlik süreçlerinde hem ilişkisel hem de teknik olarak desteklenme ihtiyacı hissettiklerini ifade etmektedirler.

Gelişim için Tercih Edilen Destek Kaynakları. Katılımcıların gelişim ihtiyacı duydukları alanlarda kendileri destekleme amacıyla başvurmayı tercih ettikleri kaynaklar incelendiğinde “okul ve öğretmen” kodunun (N=10) en sık tekrarlayan tercih olduğu görülmektedir: “Benim için en iyisi okul, öğretmen, yani oradaki ortamda daha iyi anlar ve öğrenirim gibi geliyor. Daha iyi diğer tarafta eksik kalacağını düşünüyorum. Tamamen bir öğretmen eşliğinde, okul olurmuş.” (K1)

Zaman ve mekân sınırlılıkları nedeniyle “çevrim içi eğitimler”, pedagojik destek almak adına “psikolog”, “sivil toplum kuruluşları” ve “medya kaynakları” da tercih edilmek istenen başvuru kaynakları arasında yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Online iletişimler, hani online eğitimler bence daha hem zaman hem mekân, her türlü yönden çok daha rahat. Görsel medyada da hani sinema olabilir. Ya da sivil toplum kuruluşlarının vermiş olduğu, yapmış olduğu etkinlikler olabilir. Peki. Bunları tercih ederim.” (K2) “Yani bir de ikinci sırada da şey gelirdi herhalde, okul seminerler. Ebeveynlere yönelik seminerler gelirdi.” (K5) “Okul da olabilir. Sivil toplum örgütleri de olabilir. Yani, onları tercih edebilirim.” (K6)

Genel olarak değerlendirildiğinde, dijital ebeveynlik rollerini desteklemek amacıyla öncelikli olarak okul ve öğretmen gibi kurumsal ve yüz yüze kaynakların benimsendiği görülmektedir. Bunun birlikte bazı katılımcıların, zaman ve mekân esnekliği sağlayan çevrim içi eğitimler ile profesyonel psikolojik destek mekanizmalarını yahut daha toplumsal bir etki sağlanabileceği düşünülen STK’ları da sürece dahil etmeyi tercih ederek çok boyutlu bir destek arayışı içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin Beklenti, Öneri ve Talepleri

Bu tema kapsamında, yürütülen ebeveyn görüşmelerinden katılımcıların dijital ebeveynlik pratiklerini ve çocukların dijital kullanım alışkanlıklarını daha sağlıklı bir zemine oturtabilmek için ifade ettikleri beklenti, öneri ve talepler ele alınmıştır. Bu temaya ilişkin alt tema kod ve frekans dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 42

Ebeveyn Beklenti, Öneri ve Talepleri

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Ebeveyn ve Aile Odaklı Beklentiler	Dijital farkındalık çalışmalarının artırılması	K2	1
	Dijital ebeveynlik eğitimleri ve seminerler	K3, K5, K6, K7, K9	5
	Uygulamalı seminerlerin (atölye tipi) artırılması	K3	1

Alt Tema	Kod	Kişi Kodları	N
Okul ve Eğitim Sistemi Odaklı Beklentiler	Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi	K3	1
	Çocukların okulda eğitilmesi talebi	K1, K3, K6, K9, K14	5
	Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin yaygınlaşması	K6	1
Toplumsal ve Yasal Odaklı Beklentiler	Devlet politikaları ve yasal düzenlemeler (yaş ve içerik sınırlandırmaları)	K5, K8, K10, K14	4
	Toplum olarak birlikte hareket etme gerekliliği (kolektif bilinç)	K8, K14	2

Ebeveyn ve Aile Odaklı Beklentiler. Katılımcıların, ebeveyn farkındalığını artırmaya yönelik önerileri içeren bu alt temada “dijital ebeveynlik eğitimleri ve seminerler”, “dijital farkındalık çalışmalarının artırılması”, “uygulamalı seminerlerin (atölye tipi) artırılması” kodları oluşturulmuştur. Katılımcıların, dijital ebeveynlik eğitim ve seminerleri olmasına yönelik önerilerine ilişkin görüşleri şöyledir: “Özellikle bununla ilgili velilerin eğitilmesi gerekiyor. Ama buna ben de dahilim. Dediğim gibi ne kadar da yapsak da kontrol etsek de eksikliklerimiz oluyor. Gözden kaçırdığımız noktalar olabiliyor. Eğitim verilmeli diye düşünüyorum.” (K6) “Gerçekten nasıl konuşmam gerektiği, nasıl anlatmam gerektiğini konusunda bir seminer almak isterdim açıkçası.” (K5)

K3, söz konusu eğitimlerin teorik düzeyde kalmaması ve ebeveynlere pratik beceriler kazandırması gerektiğini; bu sebeple atölye tipi uygulamalı seminerlerin artırılması gerekliliğini şu şekilde ifade etmiştir: “Bununla ilgili, uygulamalı atölyeler şeklinde eğitim veren alan yerler olması. Yani, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin bu konuda daha önemli olduğunu düşünüyorum.” (K3)

K2 ise dijital mecraların bilinçsizce kullanılmaması adına ebeveynlerin dijital okuryazarlık pratiklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı, ebeveynlerin bilinçsiz içerik tüketim alışkanlıklarına dikkat çekerek dijital farkındalık çalışmalarının artırılmasına yönelik beklentisini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Ebeveynler olarak da herkes kullanıyor ama ya kendini göstermek için ya sosyal medyada ben de varım demek için yani çok bilinçli bir şekilde kullanıldığını zannetmiyorum. Bunu daha bilinçli kullanılsa daha faydalı olur diye düşünüyorum. Onlar daha farkındalık oluşturularak önemli olan odaklanmanın ya da sonuç odaklı çalışmanın farkındalığı artırılabilir.” (K2)

Okul ve Eğitim Sistemi Odaklı Beklentiler. Katılımcıların, çocukların eğitim gördüğü kurumlardan ve genel olarak eğitim sisteminden beklentileri yansıtan bu alt temada “çocukların okulda eğitilmesi talebi”, “öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi” ve “bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin yaygınlaşması” kodları oluşturulmuştur. Dijital risklerin ve doğru kullanım alışkanlıklarının çocuklara doğrudan okul çatısı altında aktarılması gerekliliğini ifade eden ebeveynler, bu süreçte okullardan beklentilerini şu ifadelerle vurgulamışlardır: “Artık okullarımızda ya da kurulacak bir merkezde, dijital üzerine çok fazla durulması gerektiğini, çocukların bu konuda olumsuz durumlardan kendini kurtarması gerektiğini sağlayacak ortamlar kurulmalı.” (K3) “Dijital okuryazarlık çocuklara verilmeli. Daha küçük yaşlardaki çocuklardan başlanmalı bu eğitime diye düşünüyorum. Yani bunu çocuklarımızın hayatına entegre edersek daha iyi olur.” (K9)

Bu alt tema kapsamında kendi de bir öğretmen olan K3, ebeveyn ve öğrencilere rehberlik edecek olan eğitim kadrosunun da desteklenmesi gerektiğine işaret ederek öğretmenlerin gelişim ihtiyacını şu sözlerle ifade etmiştir: “Aslında seminerlerin uygulama halinde fazlalaştırılması gerektiğini hem öğrenci hem öğretmen hem de veli bazında yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmen olarak da yetersiz kaldığımızın farkındayım.”

K6 ise, çocukların içinde bulunduğumuz dijital çağda sadece tüketici değil üreten tarafta olabilmek adına “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersinin daha küçük yaşlardan itibaren okullarda okutulması ve yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Toplumsal ve Yasal Odaklı Beklentiler. Katılımcıların, bireysel çabalarını aşan geniş çaplı yasal düzenlemeler ve toplumsal dönüşüm ihtiyaçlarını içeren bu alt temada “devlet politikaları ve yasal düzenlemeler (yaş ve içerik sınırlandırmaları)” ve “toplumsal olarak birlikte hareket etme gerekliliği (kolektif bilinç)” kodları oluşturulmuştur.

Dijital ortamlardaki kontrolsüzlüğün aile içi mekanizmalarla çözülemeyeceğini düşünen katılımcılar, devletin denetim ve yasal mevzuat politikalarını önleyici bir yaklaşım içinde gözden geçirme gerekliliğini ifade etmişlerdir. İnternet ortamında çocukların maruz kaldığı argo, kumar ve olumsuz içeriklerin yasal olarak engellenmesi gerektiğinin altını çizen ebeveynler yasal beklentilerini şu sözlerde ifade etmiştir: “O sitelere girişi bizler değil de yasaklansa, iletişim başkanlığı tarafından mesela, yasaklansa. Bu maalesef birçok sosyal medya siteleri var. Onlara tamam girilsin ama korumalı olsa, daha mı iyi?” (K5) “Devletin aslında bir kapsam içinde tutması lazım Onun dışında insanların ulaşamaması lazım girememesi lazım. Araştırma olarak her şeye gitmesi lazım ama diğer yönler geldiğinde yani, dolandırıcılık veya başka bir iş, kumar, bunlar normalde yasaklanması lazım internetten.” (K14)

Sosyal medya platformlarındaki kontrolsüzlüğe ve denetim eksikliğine dikkat çeken ebeveynler ise dijital kullanımda yaş sınırı getirilmesine ve yaptırımların katılaştırılmasına yönelik taleplerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Devlet bu konuda aslında sosyal medya konusunda bir yaş sınırı getirecekti ama onda da şu an herhangi bir şey çıkmadı. Belki baştan sıkı tutulsaydı, bu sosyal medya belli bir yaşta olsaydı, belki çocuklar da bu dijital bağımlılık telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı bu derece olmayacaktı.” (K8) “Yani çocuklarda bunu bilmiyorum da benim yani şeyime göre 18 yaşına kadar çocuklar telefon kullanmaması lazım.” (K14) “Yani bu ödevleri WhatsApp'lar üzerinden göndermese öğretmenler, direk hani birebir eski sistem gibi verseler. Telefon kesinlikle yasak olmalı. Yani artık büyüdü bu çocuklar. Yani iletişim, yani teknolojik şeyler bir yerde artık durmalı, bir yerde, bir yere kadar olmalı diye düşünüyorum ben.” (K10)

Son olarak, dijital bağımlılıkla ve siber risklerle mücadele için toplumsal olarak ortak bir tutum sergilenmesi gerekliliğini ifade eden ebeveynler kolektif bilinç oluşmasının önemine şu sözlerle dikkat çekmişlerdir: “Topluca birlik beraberlik içerisinde buna da engel olunabilirdi.” (K8) “Toplumun bilinçlenmesi lazım sadece. Yani benim çocuğum veya ben veya o değil. Toplumun gelişmesi lazım.” (K14)

Genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveynlerin dijital ebeveynlik sreğlerinde kendilerini yalnız ve desteksiz hissettikleri, bu nedenle okul, devlet ve toplumsal bazda çok katmanlı bir destek sistemine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya ait nicel ve nitel bulgular, araştırma problemleri doğrultusunda bütüncül bir yaklaşımla tartışılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri incelenmiş, bu değişkenlerin demografik değişkenlere, günlük cihaz ve internet kullanım sürelerine göre farklılaşma durumları ve yaşam doyumunu yordama güçleri değerlendirilmiştir. Nitel kısmında ise ebeveynlerin dijital ebeveynlik uygulamalarına, çocukların dijital kullanım alışkanlıklarına, dijital okuryazarlık becerilerine ve yaşam doyumuna ilişkin değerlendirmeler yer almıştır. Araştırmada ebeveyn ve öğrenci verileri bireysel düzeyde eşleştirilmediğinden, nicel bulgular grup düzeyinde değerlendirilerek nitel bulgular bu genel eğilimlerin açıklanmasına katkı sağlayan tamamlayıcı bir kaynak olarak ele alınmıştır. Bu nedenle, tartışma bölümünde nicel ve nitel veriler birebir ebeveyn-çocuk eşleşmesi üzerinden değil; aynı çalışma evreninden elde edilen bulguların birbirini açıklama ve derinleştirme potansiyeli üzerinden yorumlanmıştır. Bu bağlamda, bu bölümde nicel bulgulardan elde edilen genel eğilimler, ebeveyn görüşmelerinden elde edilen açıklayıcı bulgularla birlikte yorumlanarak ilgili literatür ve Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında elde edilen nitel bulgular ayrı bir başlık altında yeniden tartışılmak yerine, araştırma deseninin doğasına uygun olarak ilişkili oldukları nicel bulguların yorumlandığı bölümlerde bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Ayrıca ebeveyn verilerinin yorumlanmasında, araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun annelerden oluştuğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, dijital ebeveynlik öz-yeterliği ve dijital ebeveynlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerin yanı sıra çocukların dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumuna ilişkin ebeveyn görüşleri de büyük ölçüde anne bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, araştırma bulguları yorumlanırken babaların görüş ve değerlendirmelerinin daha sınırlı temsil edildiği dikkate alınmalıdır.

Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorum ve Tartışması

Araştırmadaki nicel bulgular incelendiğinde, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerin yaşları arttıkça dijital ebeveynlik öz-yeterliklerinin çok düşük düzeyde de olsa anlamlı olarak azaldığı görülmüştür. Bu bulgu, yaşça daha büyük ebeveynlerin dijital teknolojilerle daha geç karşılaşmaları, dijital araç ve uygulamalardaki hızlı dönüşümü takipte zorlanmaları ve çocuklarının dijital dünyalarına rehberlik etme konusunda kendilerini daha sınırlı görmeleriyle açıklanabilir. Bu sonuç, literatürde dijital yerli ve dijital göçmen ayrımı çerçevesinde tartışılan ebeveyn-çocuk dijital deneyim farklılığıyla ilişkilendirilebilir. Prensky (2001), dijital yerli ve dijital göçmen kavramlarını, çocukların teknolojiyle büyümesi, ebeveynlerin ise teknolojiye sonradan uyum sağlamasından kaynaklanan deneyim farkını açıklamak için kullanmıştır. Bununla birlikte, dijital yerli-dijital göçmen ayrımının literatürde eleştirel olarak değerlendirildiği de dikkate alınmalıdır. Bennett ve ark. (2008) dijital yerli ifadesinin gençlerin teknolojiyle büyümeleri sebebiyle doğrudan ileri dijital becerilere sahip olduklarına savına dayandığını fakat bu varsayımın yeterli ampirik kanıtlarının olmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle ifade edilen ayrımın, kuşaklar arasındaki dijital deneyim farklılığını açıklama hususunda dikkatli ve sınırlı şekilde kullanması gerektiği düşünülmektedir. Ancak günümüzde bu ayrımın kesin bir sınıflama olmaktan ziyade teknolojik değişim hızına uyum sağlama kapasitesini açıklayan bir metafor olarak kullanılması daha uygun görünmektedir. Çünkü her yeni teknolojik gelişim ebeveynlerin yeniden öğrenme ve uyum sağlama ihtiyacını da doğurmaktadır. Bu sebeple, dijital yerli-dijital göçmen ayrımı, bu araştırmada kuşaklar arası dijital deneyim farklılığını açıklamaya yardımcı olan sınırlı bir kavramsal çerçeve olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, yaş arttıkça dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin azalması ebeveynlerin dijital teknolojileri kullanma deneyimlerinin ve güncel teknolojik gelişmeleri takip etme olanaklarının farklılaşmasıyla ilişkili olabilir.

Sosyal Bilişsel Kuram Bağlamında değerlendirildiğinde bu bulgu, öz-yeterlik inancının bireyin geçmiş deneyimleri, ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımını yönetirken ve rehberlik ederken yaşadıkları başarı ve başarısızlık deneyimleri, gözlemleri ve çevresel destekleriyle şekillendiğini göstermektedir. Bandura'ya (1997b) göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi gerçekleştirme kapasitesine dair inancıdır ve bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında göstereceği çaba miktarını etkiler. Bu çerçevede, ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımını yönetme konusundaki başarı ya da başarısızlık deneyimleri, başka aile bireylerinden aldıkları destekler, çevreden gelen yönlendirmeler ve dijital sorunlar karşısında yaşadıkları kaygı, dijital ebeveynlik öz-yeterlik algılarını etkileyen unsurlar olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, yaşça büyük bazı ebeveynlerin dijital rehberlik konusunda kendilerini sınırlı görmeleri, çocuklarına dijital ortamlarda rehberlik etme konusunda kendilerini daha az yeterli hissetmelerine sebep olabilir. Araştırmanın nitel bulguları da bu yorumu destekler niteliktedir. Yaşça daha büyük olan bir ebeveynin dijital teknolojinin kendi kuşağından sonra yaygınlaştığını, bu nedenle teknolojiyi yeteri kadar kavrayamadığını, kullanmayı bilmediği ve kendisini dijital ebeveynlik konusunda yetersiz gördüğünü ifade etmesi, yaş ve dijital deneyim eksikliğinin öz-yeterlik algısıyla nasıl ilişkilendirilebileceğine dair somut deliller sunmaktadır. Bununla birlikte bu ifade yalnızca yaş değişkeniyle açıklanamamalıdır. Aynı ebeveynin eğitim düzeyi, uzun çalışma saatleri, teknik bilgi eksikliği ve çocuğunun dijital kullanımına rehberlik etmede yeterli zaman bulamama gibi bağlamsal koşullara da dikkat çekmesi dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin tek bir demografik değişkenle değil, birden fazla boyutun etkilediği bir yapı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin dijital rehberlik konusunda kendilerini sınırlı görmeleri, dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin sadece ebeveynlik motivasyonu ile değil; dijital deneyim, teknik bilgi, sosyal destek ve öğrenme imkânlarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında bazı ebeveynlerin çocuklarına dijital konularda yeteri kadar rehberlik yapamadıklarını, teknik ayarları bilmediklerini ya da sorun yaşadıklarında Google'dan veya aile üyelerinden destek aldıklarını ifade etmeleri de bu yorumu desteklemektedir. Bu durum, nitel bulgularda yer alan “teknik bilgi eksikliği/dijital rehberlikte yetersiz kalma”, “arama motorundan çözüm arama” ve “aile içi destek

alma” kodlarıyla uyum içindedir. Nitel bulgularda dikkat çeken bir diğer nokta ise bazı ebeveynlerin dijital rehberlik ve teknik destek süreçlerinde büyük kardeşten destek almalarıdır. Bulgularda aile içindeki abla veya abilerin dijital süreçlerde destekleyici bir rol üstlendikleri görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin dijital ebeveynlik sorumluluğunu bütünüyle büyük kardeşlere devrettikleri anlamına gelmemekle birlikte özellikle teknik bilgi gerektiren veya dijital ortamda rehberlik sunmayı gerektiren durumlarda aile içindeki daha teknolojiye aşina bireylerden destek aldıklarını düşündürmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde incelendiğinde, bu bulgu dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin yalnızca bireysel bilgi ve becerilerle değil; aile içindeki sosyal destek, model alma ve gözlem yoluyla öğrenme süreçleriyle şekillendiğini göstermektedir. Büyük kardeşlerin bazı durumlarda teknik rehberlik veya dijital destek sağlayan aile içi kaynaklar haline gelmesi, dijital ebeveynliğin yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkisi içinde değil, aile sisteminin diğer üyeleriyle birlikte yürütülen kolektif bir süreç olabildiğini göstermektedir.

Bu bulgu, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterliklerinin uygulama düzeyinde farklılaşabildiğini ve bazı ebeveynlerin dijital ebeveynlik sürecinde destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Nitekim Canpolat ve Karadaş (2024), ortaokul düzeyinde çocukları olan ebeveynlerle yürüttükleri görüşmeler aracılığıyla dijital ebeveynlik alanındaki ihtiyaçları belirlemiş ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda dijital rol model olma, güvenli internet kullanımı, güvenli sosyal medya kullanımı, dijital oyun dünyası, siber zorbalıkla mücadele, teknoloji bağımlılığı ve sanal dünyada haklar başlıklarını kapsayan bir dijital ebeveynlik eğitim programı geliştirmişlerdir. Kalkım ve ark. (2024), erken ergenlik dönemindeki çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik öz-yeterlikleriyle dijital ebeveynlik farkındalıklarını incelemiş; dijital ebeveynlik öz-yeterliğini dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim boyutları üzerinden ele almıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin bu üç boyutta da yeterli oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırmada ebeveynlerin teknik bilgi eksikliği, güvenli internet kullanımı, içerik denetimi ve çocukla iletişim dili gibi alanlarda gelişim ihtiyacı duydukları nitel

bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin birbiriyle ilişkili farklı yeterlik alanlarını kapsadığını göstermektedir.

Bununla beraber ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeylerinin ebeveyn cinsiyeti, eğitim durumu ve çocuğun sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemesi dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin yalnızca demografik değişkenler çerçevesinde açıklanamayacağını göstermektedir. Bu sonuç ebeveynin dijital deneyimi, teknik bilgi düzeyi, çocuğun dijital kullanıma ayırabildiği zaman, aile içi destek kaynakları ve dijital risk algısı gibi daha dinamik değişkenlerin dijital ebeveynlik öz-yeterliği üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitel bulgularda bazı ebeveynlerin teknik bilgi konusunda eksiklik yaşadıklarını, dijital rehberlikte zorlandıklarını ve zaman zaman arama motorlarından, diğer aile üyelerinden destek aldıklarını dile getirmeleri bu yorumu destekleyici niteliktedir. Bu nedenle, dijital ebeveynlik öz-yeterliği, yalnızca ebeveynin demografik özellikleriyle değil, dijital deneyim, sosyal destek, model olma ve öğrenme fırsatlarıyla birlikte ele alınmalıdır.

Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri ise ebeveynlerin dijital ebeveyn öz-yeterlik düzeylerinin kız çocuğu olanlarda erkek çocuğu olanlara göre anlamlı biçimde daha yüksek çıkmasıdır. Bu bulgu, doğrudan nedensel biçimde yorumlanmamalıdır; ancak ebeveynlerin kız çocuklarına yönelik risk algısının daha yüksek olabileceği düşüncesi ve daha koruyucu davranma iç güdüsü sebebiyle dijital ortamları izleme, denetleme ve rehberlik etme konusunda daha fazla gayret gösterdikleri düşünülebilir. Dijital ortamlarda siber zorbalık, çevrim içi istismar, sosyal medya baskısı, mahremiyet ihlali ve sosyal karşılaştırma gibi risklerin özellikle kız çocukları açısından daha görünür algılanması ebeveynlerin koruyucu tutumlarını artırmış olabilir. Nitekim ergen kızların sosyal medya ortamlarında beden algısı, sosyal karşılaştırma, akran onayı ve görünüş odaklı siber zorbalık gibi deneyimlerden daha fazla etkilenebildiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bonfanti ve ark., 2025; Choukas-Bradley, 2024; Prince ve ark., 2024; Sherman ve ark., 2016).

Sosyal Bilişsel Kuram perspektifinde öz-yeterlik inancı, bireyin belirli bir durum karşısında ne kadar çaba göstereceği ve engellerle karşılaştığında ne kadar ısrarcı olacağıyla

ilişkilidir (Bandura, 1997b). Bu doğrultuda, kız çocuğu olan ebeveynlerin dijital riskleri daha güçlü algılamaları, onların çocuklarının dijital dünyasını izleme ve kontrol etme konusunda daha fazla gayret göstermelerine ve bu gayretin de dijital ebeveynlik öz-yeterlik algılarını güçlendirmesine katkı sağlamış olduğu söylenebilir. Ancak bu yorum araştırmanın bulgularından yola çıkarak geliştirilen olası bir açıklama olup cinsiyete dayalı ebeveynlik tutumlarının daha ayrıntılı biçimde incelendiği araştırmalarla desteklenme ihtiyacı bulunmaktadır. Güncel çalışmalara bakıldığında dijital ebeveynlik farkındalığı ve öz-yeterliğinin çocukların dijital bağımlılık eğilimleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Sağlam ve ark. (2025), ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlikleri ile çocukların dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ebeveynlerin dijital okuryazarlık ve dijital güvenlik boyutlarının dijital oyun bağımlılığıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak, Türen ve Bağçeli Kahraman (2025), okul öncesi çocukların anneleriyle dijital ebeveynlik farkındalığı ve dijital okuryazarlık düzeylerinin çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleriyle ilişkili olduğunu, annelerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ise dijital ebeveynlik farkındalığının boyutlarını yordadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın okul öncesi dönemdeki çocukların anneleriyle yürütülmüş olmasından dolayı sonuçların ortaokul öğrencilerine doğrudan genellenmesinin mümkün olmamasıyla birlikte bu bulgu, farklı gelişim dönemlerinde de ebeveynlerin dijital yeterliklerinin çocukların dijital kullanım alışkanlıklarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Nitel bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterliklerinin yalnızca teknik bilgiyle sınırlı olmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarıyla dijital konularda iletişim kurabilmeleri, sınırları sürdürebilmeleri, kendi dijital davranışlarıyla model olabilmeleri, güvenli kullanım konusunda rehberlik edebilmeleri ve gerektiğinde sosyal destek arayabilmeleri dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin önemli bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, ebeveynin dijital bilgi düzeyi, aile içi iletişim biçimi, çocuğa sunduğu rehberlik ve kendi davranışları, çocuğun dijital kullanım davranışlarıyla karşılıklı etkileşim içinde şekillendiğinden Sosyal Bilişsel Kuramın karşılıklı belirleyicilik ve model alma ilkeleriyle

de uyumludur. Bu yönüyle araştırma bulguları dijital ebeveynliğin yalnızca kontrol etme davranışından ibaret olmadığını; teknik, iletişimsel, etik, ilişkisel ve gelişimsel boyutları olan çok boyutlu bir ebeveynlik uygulaması olduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel bulgularda ebeveynlerin okul, öğretmen, çevrim içi eğitimler, psikologlar, sivil toplum kuruluşları ve devlet politikaları gibi farklı destek kaynaklarına ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri, dijital ebeveynliğin yalnızca bireysel ebeveyn becerisi olarak ele almanın yetersiz kalacağını göstermesi bakımından önemlidir. Bu bulgu, dijital ebeveynlik öz-yeterliliğinin aile içi deneyimlerin yanında okul desteği, erişilebilir eğitim olanakları, teknik rehberlik ve toplumsal/yasal düzenlemelerle de desteklenmesi gereken kompleks bir yapı olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında dijital ebeveyn öz-yeterliliğinin yalnızca bireysel bilgi ve motivasyonla değil, çevresel destek mekanizmalarıyla da güçlenebileceğini düşündürmektedir.

Bu destek gereksiniminin yanı sıra, ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusunda kendilerini geliştirmeye ve bilgi edinmeye açık olduklarını belirtmeleri de dikkat çekicidir. Bu bulgu, dijital ebeveynlik yeterliklerinin durağan bir yapıda olmadığını, değişen dijital teknolojiler ve çocukların gelişimsel ihtiyaçları çerçevesinde sürekli olarak güncellenmesi gereken bir öğrenme alanı olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin desteklenmesinin yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımı doğrultusunda ele alınması; ihtiyaç odaklı, erişilebilir ve süreklilik arz eden öğrenme imkânlarının sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin kendilerini geliştirmeye yönelik istekli tutumları ise bu tür öğrenme ve destek süreçlerinin benimsenmesi açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorum ve Tartışması

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık puanlarının ortalamanın biraz altında, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu puanlarının ise ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dijital teknolojilerle yoğun

biçimde etkileşim içinde olmalarına rağmen genel olarak problemli dijital kullanım düzeylerinin yüksek olmadığını, bununla birlikte dijital araçları belirli ölçüde bilinçli kullanabildiklerini ve yaşamlarından görece memnun olduklarını ortaya koymaktadır. Nitel bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir. Ebeveyn görüşmelerinde, çocukların dijital cihazları çoğunlukla oyun oynama, müzik dinleme ve video izleme gibi eğlence amaçlı kullanmakla birlikte eğitim içeriklerinden yararlanma, ödev ve araştırma yapma, proje, sunum hazırlama, kodlama, yapay zekâ araçlarından faydalanma ve dijital ortamda ürün oluşturma gibi işlevsel amaçlarla da kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin dijital kullanım örüntülerinin yalnızca bağımlılık riski üzerinden değil; öğrenme, iletişim, sosyalleşme ve üretim boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Literatürde de çocukların internet kullanımlarının yalnızca riskler üzerinden değil, çevrim içi fırsatlar, kullanım amaçları ve bağlamlarıyla birlikte incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Livingstone, 2008b; Livingstone ve ark., 2011). Benzer şekilde OECD (2025) raporunda, dijital ortamda geçirilen vaktin çocukların iyi oluşu üzerindeki etkisinin sadece süreye değil; kullanımın niteliğine, çevrim içi etkileşimlerin içeriğine, ebeveyn rehberliğine ve dijital ortamların güvenliğine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, araştırmada dijital bağımlılık puanlarının ortalamanın altında, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu puanlarının ise ortalamanın üstünde bulunması dijital ortamların öğrenciler için yalnızca bir risk alanı değil, öğrenme, iletişim, sosyalleşme ve üretim fırsatları sunan çok boyutlu bir deneyim alanı olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuç, dijital ortamların çocuklar için risk ve fırsatı aynı anda barındıran bir alan olduğunu ortaya koyan çalışmalarla uyum göstermektedir.

Bu bulgu Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde, çocukların dijital kullanım davranışlarının yalnızca bireysel tercihlerin bir sonucu olmadığı, ebeveyn rehberliği, akran etkisi, aile içi sınırlar, dijital araçlara erişim olanakları ve kullanım amaçları gibi kişisel, davranışsal ve çevresel etkenlerin birlikte rol oynadığı söylenebilir. Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik ilkesi bağlamında birey, davranış ve çevre sürekli olarak etkileşim halindedir

(Bandura, 1986). Bu bağlamda, öğrencilerin dijital ortamları hem eğlence hem de eğitim/üretim amaçlı kullanıyor olmaları, dijital kullanım davranışlarının çok yönlü kişisel ve çevresel etkenlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre dijital bağımlılık düzeyinin ortalamanın altında kalması, nitel görüşmelerde ifade edilen bazı ailelerin çocuklarının dijital kullanımını belirli yöntemlerle düzenlemeye çalışmalarıyla açıklanabilir. Ebeveynlerin kullanım süresini sınırlandırma, cihazları erişimi düzenleme, konuşarak ikna etme, içerik ve platformları denetleme, genele göre daha az oranla da olsa ebeveyn kontrol uygulamalarından yararlanma ve çocukları alternatif etkinliklere yönlendirme gibi yöntemlere başvurdıkları görülmektedir. Bu bulgu, dijital ebeveyn rehberliğinin çocukların dijital kullanım davranışlarını düzenlemede destekleyici bir rol üstlenebileceğini düşündürmektedir. Literatürde de ebeveynlerin dijital medya kullanımına yönelik tutumlarının, arabuluculuk stratejilerinin ve rehberlik biçimlerinin çocukların çevrim içi deneyimleri üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Duerager & Livingstone, 2012; Nikken & Schols, 2015; Rosen ve ark., 2008). Benzer şekilde Fam ve ark. (2023), çocuk ve ergenler arasında problemli medya kullanımı ile ebeveyn aracılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri sistematik derleme ve meta-analiz çalışmasında, bu ilişkinin aracılık türüne ve yaşa göre farklılaşabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, ebeveyn müdahalelerinin tek başına ve her durumda aynı etkiyi göstermediğini fakat özellikle aktif rehberlik, yaşa ve gelişim dönemine uygun sınır koyma ve dijital kullanımın izlenmesine yönelik stratejilerin çocukların dijital kullanım davranışlarını düzenleme noktasında destekleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmada da ebeveynlerin kısıtlayıcı aracılık, denetim ve teknik aracılık, aktif aracılık ve rehberlik, güvenlik ve iletişim yönetimi ile tepkisel müdahale ve yaptırımlar olmak üzere farklı dijital ebeveynlik uygulamalarına başvurdıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, belirlenen dijital ebeveynlik uygulamalarının öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin ortalamanın altında bulunmasını anlamlandırma konusunda dikkate alınabilecek unsurlar olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, ebeveyn arabuluculuğunun dijital bağımlılığı azaltmada her zaman doğrusal ve tek yönlü bir etki göstermediği de ifade edilmelidir. Zhang ve ark. (2025) ebeveyn arabuluculuğunun ergen internet bağımlılığı üzerindeki etkisinin çift yönlü olabileceğini; ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirdiğinde koruyucu, ilişkiyi zayıflattığında ise olumsuz sonuçlar doğurabilecek girift bir süreç haline gelebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın nitel bulguları da bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Nitekim ebeveynlerin sınır koyma ve kontrol etme girişimlerinin bazı çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar doğururken bazı çocuklar üzerindeyse direnç, agresifleşme ve inatlaşma gibi tepkilere yol açabilmektedir. Bu sebeple, ebeveyn rehberliğinin yalnızca kontrol edici bir müdahale olarak değil, iletişim, açıklama, model olma ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğiyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında bakıldığında ebeveynlerin bu süreçte yalnızca sınır koyan ya da denetleyen bireyler değil aynı zamanda çocukların dijital kullanım davranışlarını gözlem yoluyla etkileyen modeller olduklarını söylemek mümkündür. Bandura'ya göre çocuklar yalnızca doğrudan yaşantılar yoluyla değil, çevrelerinde kişilerin davranışlarını gözlemleme yoluyla da öğrenmektedirler (Bandura, 1986). Bu doğrultuda, ebeveynlerin dijital araçları nasıl, ne kadar ve hangi amaçlarla kullandıkları çocuklar için önemli bir model oluşturmaktadır. Nitekim araştırmanın nitel bulgularında bazı çocukların ebeveynlerinin telefon kullanımını sorgulamaları, dijital ebeveynlik sürecinde model olma boyutunun önemini göstermektedir. Bu sonuç, annelerin dijital ebeveynlik farkındalığı ve dijital okuryazarlık düzeyleri ile çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koyan Türen ve Bağçeli Kahraman'ın (2025) yapmış olduğu çalışma ile de örtüşmektedir.

Bununla birlikte bulgular dijital bağımlılık riskinin tamamıyla da ortadan kalkmadığını göstermektedir. Bazı ebeveynler, çocuklarının boş kaldıkça dijital araçlara yöneldiklerini, kullanım süresi uzadığında ayrılmakta zorlandıklarını ve kullanım sınırlandırıldığında üzülmeye, ağlama ya da agresifleşme gibi tepkiler gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Bu durum, dijital bağımlılığın yalnızca ekran süresiyle değil; öz-düzenleme becerisi, alternatif etkinliklere erişim, aile içi sınırların sürdürülebilirliği ve dijital içeriklerin sunduğu anlık doyumla da ilişkili

olabileceğini düşündürmektedir. Xiao ve ark. (2025) tarafından erken ergenler üzerinde yürütülen boylamsal çalışmada, toplam ekran süresinden ziyade bağımlılık örüntülerinin yani kullanımın günlük yaşamı, duygu durumunu ve davranışsal kontrolü etkileme biçiminin ruh sağlığı çıktıları ile daha güçlü bir ilişki içinde olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuç, araştırmada ortaya çıkan süre bulgusunun da yalnızca niceliksel bir gösterge olarak değil, bu süre kapsamında dijital ortamda hangi nitelikte bir ilişki içinde bulunduğuyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Bu hususta erken ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri de dikkate alınmalıdır. İkili sistem modeline göre ergenlik döneminde ödül arayışıyla ilişkili limbik sistem daha erken olgunlaşırken, dürtü kontrolü ve öz-düzenleme ile ilişkili prefrontal korteksin gelişimi daha geç tamamlanmaktadır (Steinberg, 2008, 2010). Casey ve ark. (2008) da benzer duruma dikkat çekerek ergenlerin ödül ve kontrol sistemleri arasındaki gelişimsel dengesizlik nedeniyle anlık ödüllere daha duyarlı olabildiklerini belirtmektedir. Bu gelişimsel özellikler, dijital oyunlar, kısa videolar, sosyal medya bildirimleri ve çevrim içi etkileşimler gibi çocuklara hızlı geri bildirim ve doyum sağlayan dijital içeriklere yönelimi pekiştirebilmektedir. Sherman ve ark. (2016) tarafından yürütülen çalışma da sosyal medya beğenilerinin ergenlerde ödül merkezini etkinleştirebildiğini göstermiştir. Dolayısıyla dijital ortamların sunduğu hızlı geri bildirim ve sosyal onay mekanizmalarının, özellikle erken ergenlik döneminde dijital kullanıma yönelimi artıran bir etken olduğu söylenebilir. Bu noktada, pekiştirme kavramı araştırmanın doğrudan bir bulgusu olarak değil, davranışın sürdürülmesinin altında yatan nedenleri açıklayacak kuramsal bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir. Sosyal Bilişsel Kuram, davranışların yalnızca dışsal pekiştireçlerle değil, bireyin beklentileri, gözlemleri, çevresel koşullar ve öz-düzenleme süreçleriyle birlikte şekillendiğinin altını çizer (Bandura, 1986). Bu nedenle, bu araştırmada çocukların cihazı kendiliğinden bırakmakta zorlanmaları, boş kaldıklarında dijital araçlara yönelmeleri ve sınırlandırıldığında duygusal tepkiler göstermeleri; dijital kullanımın çocuğun duygu durumu, öz-düzenleme kapasitesi, aile içi sınır yapısı ve dijital içeriklerin cezbeden yapısıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Akran etkisi de dijital bağımlılık riskinin değerlendirilmesinde önemli bir boyut olarak görünmektedir. Araştırmanın nitel bulgularında bazı katılımcılar, çocuklarının arkadaşlarında gördükleri dijital araçlardan etkilendiklerini ve bunun sonucunda telefon ya da farklı dijital araçlara yönelik talepte bulunduklarını ifade etmişlerdir. Peng ve ark. (2025) tarafından yürütülen çalışmada, ebeveyn bağlanmasının problemli akıllı telefon kullanımıyla negatif ilişkili olduğu, akran bağlanması ve çevrim içi ihtiyaç doyumunun bu ilişkide aracılık rolü oynadığı ortaya koyulmuştur. Bu bulgu çocukların dijital kullanımının bireysel tercihlerin yanı sıra akran ilişkileri ve çevrim içi sosyal ihtiyaçlarla birlikte şekillendiğini destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulguları, dijital bağımlılık düzeyinin ortalamanın altında bulunmasına rağmen bazı öğrencilerin risk göstergelerinin varlığını devam ettirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan çocuklarda genel düzeyde yüksek bir dijital bağımlılık eğilimi olmasa dahi aile içi sınır koyma süreçleri, boş zaman yönetimi, akran etkisi ve dijital ortamların cezbedici yapısı nedeniyle bazı öğrenciler için dijital bağımlılık riskinin devam ettiğini düşündürmektedir. Bu sonuç, dijital bağımlılığın yalnızca bireysel bir davranış problemi olarak değil, ebeveyn rehberliği, aile içi iletişim, sosyal çevre ve dijital içerik ekosistemiyle ilişkili çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmasının gerekliliğini göstermektedir.

Bu noktada araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte ele alındığında, dijital bağımlılık düzeyinin genel olarak yüksek olmamasının, öğrencilerin riskten tamamen uzak oldukları anlamına gelmediğini söylemek mümkündür. Nicel bulgular genel eğilimi ortaya koyarken, nitel bulgular bazı öğrencilerde cihazdan ayrılmakta zorlanma, kullanım sınırlandırıldığında olumsuz duygusal tepkiler gösterme, boş zamanlarda dijital araçlara yönelme ve akran etkisiyle dijital araç talebinde bulunma gibi risk göstergelerin varlığını görünür kılmaktadır. Bu nedenle, tartışma bölümünde dijital bağımlılık bulgusu, yalnızca ortalama puan üzerinden değil, kullanımın niteliği, aile içi düzenleme biçimleri, çocuğun gelişimsel özellikleri ve sosyal çevre bağlamıyla birlikte değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin Demografik Değişkenlere ve Günlük Kullanım Sürelerine Göre Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulguların Yorum ve Tartışması

Yapılan araştırmada öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin akademik başarılarına, günlük cihaz kullanım sürelerine ve günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin ve günlük cihaz/internet kullanım süresi yüksek olan öğrencilerin dijital bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dijital bağımlılığın yalnızca teknolojiye erişimle değil, öğrencinin akademik yaşantısı, öz-düzenleme becerisi, boş zaman kullanımı ve dijital ortamları kurduğu ilişkinin niteliğiyle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Buna karşın dijital bağımlılık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemesi de dikkat çekicidir. Bu durum, dijital bağımlılık riskinin yalnızca demografik değişkenlerle açıklanamayacağını; kullanım süresi, kullanım amacı, aile içi sınırlar, akran etkisi ve öz-düzenleme gibi daha dinamik değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Bu sonuç, Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında birey, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı belirleyicilik ilkesiyle açıklanabilir. Bandura'ya (1986) göre bireyin davranışları yalnızca kişisel özelliklerinin değil, aynı zamanda çevresel koşulların ve davranışsal örüntülerin karşılıklı etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, akademik süreçlerde zorlanan bazı öğrencilerin dijital ortamlara daha fazla yönelmesi, dijital ortamların eğlence, sosyal etkileşim veya başarı hissi sunan alternatif bir alan olarak işlev görmesiyle ilişkili olabilir. Nitel bulgularda da bu yorumu destekleyen bazı göstergeler yer almaktadır. Ebeveynler, çocukların boş kaldıklarında dijital araçlara yöneldiklerini kullanım süresinin uzayabildiğini ve sınırlandırıldıklarında direnç, ağlama ya da agresifleşme gibi tepkiler gösterebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, çocukların dijital kullanımı sonlandırma konusundaki öz-düzenleme kapasitelerinin çevresel engeller ve içsel dürtüler arasında bir çatışmayı içerdiğine işaret etmektedir. Bu sonuç, akademik başarı ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkinin yalnızca ders başarısı üzerinden değil, öğrencinin gündelik yaşam düzeni, aile içi sınırlar, öz-düzenleme

kapasitesi ve alternatif etkinlik olanakları üzerinden tartışılmasının gerekliliğini göstermektedir. Güncel araştırmalarda problemlili dijital kullanımının yalnızca ekran süresiyle değil; kullanımın duygu durumu, davranışsal kontrol, günlük işlevsellik ve sosyal ilişkiler üzerindeki etkileriyle birlikte incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Xiao ve ark. (2025) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, toplam ekran süresinden çok bağımlılık örüntülerinin ruh sağlığı çıktılarıyla daha güçlü ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, bu araştırmada günlük cihaz ve internet kullanım süreleriyle dijital bağımlılık arasındaki ilişkinin kullanımın niteliğiyle birlikte ele alınması gerektiğini desteklemektedir.

Araştırmada dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı ve günlük cihaz kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Özellikle akademik başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olması, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik beceri değil, aynı zamanda bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve eğitimsel amaçlar için kullanma ve öğrenme süreçlerine uyarlama becerileriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bununla beraber, dijital okuryazarlık düzeylerinin kullanım süresi ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemesi, dijital ortamlarda geçirilen sürenin uzunluğunun tek başına daha nitelikli bir beceri gelişiminin teminatı olarak değerlendirilmemesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, dijital okuryazarlığın erişim veya süreyle değil, kullanım amacı, rehberlik, içerik değerlendirme ve öz-düzenleme becerileriyle birlikte gelişen bir yeterlik alanı olduğunu düşündürmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında bu durum, akademik alanda yüksek yeterlik algısına sahip öğrencilerin dijital araçları bilişsel performanslarını artıracak birer kaynak olarak kullanabilmeleri ve bu ortamdaki öz-yeterlik inanışlarının daha gelişmiş olmasıyla açıklanabilir. Bu sonuç, dijital okuryazarlığı araçsal becerilerin ötesinde bilişsel, sosyal, duyuşsal ve eleştirel boyutları kapsayan çok boyutlu bir yeterlik alanı olarak gören yaklaşımlarla uyum içindedir. Ng (2012), dijital okuryazarlığı teknik, bilişsel ve sosyal-duyuşsal boyutların kesişimi olarak değerlendirirken; UNESCO (2018) bu kavramı bilgiye güvenli ve uygun biçimde erişme, değerlendirme, kullanma, iletişim kurma ve içerik oluşturma becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin dijital

okuryazarlık düzeylerinin akademik başarıyla ilişkili bulunması, dijital araçların eğitimsel ve araştırma amaçlı kullanımının öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini göstermektedir. Araştırmanın nitel bulgularında da bazı ebeveynler çocuklarının dijital araçları ödev/araştırma yapma, konu anlatımı izleme, proje hazırlama, kodlama, yapay zekâ araçlarından yararlanma ve dijital içerik üretme amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, dijital okuryazarlığın öğrencilerin yalnızca dijital ortam bulunmalarıyla değil, bu ortamları hangi amaçlar doğrultusunda ve ne derecede bilinçli kullandıklarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yaşam doyumu düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyet, sınıf düzeyi ve günlük cihaz kullanım süresinin yaşam doyumu üzerinde anlamlı etkiler gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dikkat çekici olmakla beraber, doğrudan kız öğrencilerin sosyal medyayı daha fazla kullandığı ya da sosyal karşılaştırma nedeniyle yaşam doyumlarının düştüğü biçiminde kesin bir nedensel yorumla açıklanamamalıdır. Nitekim ergenlik dönemindeki cinsiyete özgü duygusal hassasiyet farklılıkları ile kültürel rollerin getirdiği ev içi sorumluluklar da bu farklılaşmada rol oynayabilir (Daly, 2022; Orben ve ark., 2022). Ancak literatürde ergenlik döneminde sosyal medya kullanımı, çevrim içi sosyal karşılaştırma, beden algısı, akran onayı ve siber zorbalık gibi deneyimlerin özellikle kız öğrencilerin iyi oluşları üzerinde etkili olabileceğini gösteren çalışmalar yer almaktadır. Bonfanti ve ark. (2025), çevrim içi sosyal karşılaştırmanın beden imgesi kaygıları ve yeme bozukluğu belirtileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koyarken; Choukas-Bradley (2024), sosyal medya deneyimlerinin ergen kızların beden algısı ve ruh sağlığı açısından gelişimsel ve sosyokültürel riskler barındırabileceğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Sherman ve ark. (2016), sosyal medyada akran onayını temsil eden beğeni göstergelerinin ergenlerin davranışsal ve nörobilişsel tepkilerini etkileyebildiğini ortaya koymuştur. Prince ve ark. (2024) ise görünüş odaklı siber zorbalık deneyimlerinin kız ergenlerde beden şekli kaygısı, beden utancı ve yeme bozukluğu belirtileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. OECD (2025) raporuna göre de çocukların dijital esenlikleri ekran süresinin

ötesinde çevrim içi etkileşimlerin niteliği, maruz kalınan içerikler ve güvenli çevrim içi ortamlarla ilişkilidir.

Sınıf düzeyi arttıkça yaşam doyumunun düşmesi ise erken ergenlik döneminin gelişimsel ve akademik özellikleri ile model alma/sosyal onay süreçleriyle birlikte ele alınabilir. Özellikle 7. ve 8. sınıflarda akademik beklentilerin ve lise geçiş sürecine ilişkin baskının atması, öğrencilerin genel yaşam doyumunu etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında, çevresel stres kaynaklarının bireyin içsel esenliği üzerindeki baskı, üst sınıflardaki öğrencilerin maruz kaldığı yoğun sınav gündemi doğrudan bir birey-çevre etkileşimi olarak yorumlanabilir. Buna ek olarak ergenlik döneminde akran ilişkileri, sosyal onay ve görünürlük ihtiyacının daha belirgin olması bu düşüşe etki eden bir faktör olarak görülebilir. Ergenlerin bu dönemde çevresindeki akran gruplarını model alması ve dijital ortamlardaki popüleriteyi bir öz-değer ölçütü olarak algılaması, akran onayına duyulan hassasiyeti artırmaktadır (Chua & Chang, 2016; Dumas ve ark., 2017; Sherman ve ark., 2016). Bu bağlamda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumlarının 7 ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması, üst sınıflara doğru artan akademik baskı ve ergenlik dönemine özgü sosyal-duygusal hassasiyetlerle ilişkili olabilir. Nitel bulgulara bakıldığında, bazı ebeveynler çocuklarının yaşam doyumunu okul, sınavlar, akademik beklentiler, ergenlik dönemi, çevre koşulları ve sosyal ilişkilerle ilişkilendirmiştir. Bu durum, yaşam doyumunun yalnızca bireysel bir memnuniyet göstergesi değil, çocuğun aile, okul, akran ve dijital çevreyle kurduğu ilişkilerden etkilenen birçok faktörlü bir yapı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin ortalamanın üzerinde, öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin ortalamanın altında, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeylerinin ise ortalamanın üzerinde bulunması değerlendirilirken örneklemin gönüllülük esasına göre oluşmasının sonuçlar üzerindeki olası etkisi de dikkate alınmalıdır. Dijital ebeveynlik ve çocukların dijital kullanımlarıyla ilgili bir araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin konuya daha duyarlı olma, çocuklarının dijital kullanımlarını daha yakından takip etme ve dijital riskler hakkında görece daha bilinçli davranma olasılıkları bulunmaktadır. Benzer biçimde, bu

ebeveynlerin çocuklarının da araştırmada görece daha fazla temsil edilmiş olması mümkündür. Bu durum, dijital ebeveynlik öz-yeterliği, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu puanlarının yüksek; dijital bağımlılık puanlarının ise düşük bulunmasına olumlu yönde bir öz-seçim yanlılığı aracılığıyla katkıda bulunmuş olabilir. Dolayısıyla söz konusu betimsel bulguların, araştırmaya katılmaya istekli ve konuya görece duyarlı bireylerin örnekleme daha fazla temsil edilmiş olabileceği göz önünde bulundurularak temkinli biçimde yorumlanması gerekmektedir.

Değişkenler Arası İlişkiler ve Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Bulguların Yorum ve Tartışması

Bu araştırmanın ilişkisel bulguları incelendiğinde, dijital bağımlılık ile dijital okuryazarlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, dijital araçları kullanabilme becerisinin tek başına problemleri dijital kullanımı önlemeye yetmeyebileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Başka bir ifadeyle, dijital araçlara aşına olmak veya dijital araçları kullanabilmek, dijital ortamla sağlıklı ve dengeli bir ilişki kurulduğu anlamına gelmemektedir. Bu sonuç, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik beceri olarak ele alınmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde de dijital okuryazarlığın sadece araçsal/teknik boyuttan ibaret olmadığı; eleştirel, bilişsel ve sosyal-duyuşsal katmanların kesişimi olduğu vurgulanmaktadır (Ng, 2012). Rodríguez-de-Dios ve ark. (2018) tarafından yürütülen çalışmada da çocukların dijital becerilerinin artmasının onları çevrim içi risklerden korumaya tek başına yetmediği, hatta bazen riskli deneyim ihtimallerini artırabildiği belirlenmiştir. Bu çerçevede dijital okuryazarlık; eleştirel düşünme, güvenli kullanım, etik davranış, içerik değerlendirme, dijital ortamda öz-düzenleme ve bilinçli katılım gibi farklı boyutları içeren çok katmanlı bir yapı olarak değerlendirilmelidir.

Bu araştırmanın nitel bulguları da ebeveynlerin dijital okuryazarlığı daha çok güvenlik, içerik denetimi, sakıncalı içeriklerden korunma ve yabancılarla iletişimi sınırlandırma çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Ebeveyn değerlendirmelerinde bazı çocukların dijital araçları etkin şekilde kullandıkları, hatta ebeveynlerinden daha yetkin

görüldükleri ifade edilirken bu becerilerin kullanılan cihaza ve kullanım amacına göre değişebildiği belirtilmiştir. Ayrıca çocukların dijital araçları daha çok eğlence amacıyla kullanmaları, buna karşılık üretken kullanımın daha sınırlı olması, teknik yeterliğin kullanımın niteliğini ve öz-düzenleme düzeyini doğrudan belirlemediğini işaret etmesi bakımından önemlidir. Bu sebeple, dijital okuryazarlık ile dijital bağımlılık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması, öğrencilerin dijital beceri düzeylerinin bağımlılık riskini doğrudan azaltmadığını, dijital kullanımın öz-düzenleme, aile rehberliği, akran etkisi ve kullanım amacı gibi başka değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Mazman Akar ve Özer (2025) tarafından dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, dijital okuryazarlığın gizlilik ve güvenlik bilgisi boyutunun dijital oyun bağımlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; amaçlı kullanım ve teknik boyutlarının ise anlamlı bir katkı sağlanmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, dijital okuryazarlığın bütün boyutlarının problemli dijital kullanımla aynı şekilde ilişkili olmadığını ve genel dijital okuryazarlık düzeyinin tek başına bağımlılık riskini açıklama konusunda yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Livingstone (2008a) çocukların internetteki içeriklerin gerçekliğini sorgulama ve kültürel/etik uygunluğunu tartma becerilerinin, ekranda harcanan zamanla veya teknik pratiklerle otomatik olarak gelişmediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olması, tek başına dijital bağımlılık riskini azaltıcı koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmemelidir. Benzer biçimde Gui ve ark. (2017), yeni nesil dijital mecraların sunduğu sonsuz uyarıcı bombardımanı karşısında teknik okuryazarlık becerileri yüksek olan bireylerin dahi eğer öz-düzenleme mekanizmaları zayıfsa dikkat yönetiminde ve kullanım sürelerini sınırlandırmada ciddi bocalama yaşayabildiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla, dijital yetkinliğin bağımlılıktan koruyucu bir kalkana dönüşebilmesi bireyin içsel öz-denetim ve dürtü kontrolü süreçlerine entegre edilmesiyle mümkündür (Hussain & Phulpoto, 2024; Mazman Akar & Özer, 2025). Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında ele alındığında dijital okuryazarlık, bireyin bilişsel ve davranışsal bir yeterlik alanını temsil etmekle beraber bu becerilerin kullanım davranışına dönüşme biçimi çevresel koşullardan ve bireyin öz-düzenleme süreçlerinden etkilenmektedir. Öğrencinin dijital araçları kullanabilmesi, ebeveyn rehberliği, akran etkisi, dijital ortamın sunduğu ödüller ve kişinin kendi

davranışını denetleyebilme kapasitesiyle etkileşim içerisinde sağlıklı veya problemli kullanım biçimine dönüşebilir.

Dijital bağımlılık ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu ilişkinin negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, dijital kullanımın öğrencinin günlük yaşamını düzenleme, sosyal ilişkilerini sürdürme, akademik sorumluluklarını yerine getirme ve boş zamanını değerlendirme biçimiyle ilişkili olarak yaşam doyumunu etkileyebileceğini düşündürmektedir. Başka bir deyişle, dijital kullanımın problemli hâle geldiği durumlarda öğrencilerin yaşam doyumlarının olumsuz etkilenebilmesi ihtimal dahilindedir. Bu sonuç, dijital medya kullanımının niteliği, çevrim içi deneyimlerin içeriği, uyku düzeni, sosyal ilişkiler ve ebeveyn rehberliği gibi faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizen OECD (2025) raporuyla da uyumludur. Araştırmanın nitel bulguları da bu ilişkiyi açıklar niteliktedir. Ebeveynler, bazı çocukların cihaz kullanımını sonlandırmakta zorlandıklarını, boş vakitlerinde dijital araçlara yöneldiklerini ve sınırlama getirildiğinde olumsuz duygusal tepkiler sergileyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı çocukların zamanla alternatif etkinliklerden uzaklaşabildiği ve yüz yüze sosyal etkileşimlerinin sınırlanabildiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, bazı ebeveynlerin çocuklarının dijital araçları kullanırken mutlu olduklarını ifade etmeleri de dikkat çekicidir. Bu bulgular birlikte ele alındığında, dijital ortamların kısa süreli haz, eğlence ve rahatlama sağlayabilmesine karşın kontrol kaybıyla seyreden kullanımın daha geniş kapsamlı yaşam doyumuyla aynı anlama gelmediği söylenebilir. Dolayısıyla dijital bağımlılık eğiliminin yalnızca teknolojiye olan ilgiyle değil, duygu düzenleme, boş zaman yönetimi, sosyal etkileşim ihtiyacı, alternatif etkinliklere erişim ve aile içi sınırların sürdürülebilirliğiyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Peng ve ark. (2025) tarafından yürütülen çalışmada, ebeveyn bağlanmasının problemli akıllı telefon kullanımıyla negatif ilişkili olduğu, akran bağlanması ve çevrim içi ihtiyaç doyumunun bu ilişkide aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, dijital bağımlılığın sosyal çevre ve ilişki dinamikleriyle birlikte değerlendirilmesi gerekliliğini desteklemektedir. Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında dijital bağımlılık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin birey, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimle açıklanabileceği

görülmektedir. Dijital ortamda geçirilen kontrolsüz süre, öğrencinin sosyal çevresiyle etkileşimini, akademik sorumluluklarını ve aile içi ilişkilerini etkileyebilir. Bununla birlikte, öğrencinin düşük yaşam doyumu veya olumsuz duygu durumu da dijital ortamlara daha fazla yönelmesine sebep olabilir. Bu karşılıklı etkileşim Bandura'nın (1986) karşılıklı belirleyicilik ilkesiyle uyumlu bir yapı göstermektedir. Bu sebeple elde edilen negatif ilişki, yalnızca dijital bağımlılığın yaşam doyumunu etkilediği tek yönlü bir yapı olarak değil; öğrencinin duygusal durumu, davranışları ve aile-sosyal çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimin bir doğurgusu olarak yorumlanmalıdır.

Dijital okuryazarlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelendiğinde ise iki değişken arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, dijital okuryazarlık düzeyi yükseldikçe yaşam doyumunun sınırlı ölçüde yükselme eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Dijital okuryazarlık; öğrencilerin dijital ortamda öğrenme, iletişim, araştırma, problem çözme ve üretim amacıyla yararlanabilmeleriyle ilişkili fakat sınırlı anlamlı bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında, çocukların dijital araçlardan ders ve konu öğrenme, sınavlara hazırlanma, araştırma yapma, proje ve sunum hazırlama, kodlama, yapay zekâdan yararlanma, dijital çizim ve içerik üretme amacıyla faydalandıkları belirlenmiştir. Bazı ebeveynler dijital araçların çocukların farklı bakış açıları geliştirmelerine, problem çözmelerine ve akademik ürünlerin niteliğini artırmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, dijital okuryazarlığın yaşam doyumuyla olan düşük düzeydeki pozitif ilişkisinin, dijital araçlara yalnızca erişim sağlanmasından değil, bu araçların işlevsel ve üretim amacıyla kullanılabilmesinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Buna ek olarak, nitel bulgularda eğlence amaçlı kullanımın daha fazla öne çıkması, dijital okuryazarlığın kullanım amacı ve biçimine göre değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında bu bulgu, dijital araçları daha işlevsel şekilde kullanarak bir görevi tamamlayan, bilgiye erişen, problem çözen ve ürün ortaya koyan öğrencilerin başarı yaşantıları yoluyla yeterlik algılarının güçlenebilmesiyle açıklanabilir. Öğrencinin dijital ortamdaki bir görevi başarıyla gerçekleştirmesi, benzer görevlerde daha etkin

davranması ve öğrenme sürecine daha istekli katılması noktasında destekleyici bir rol oynayabilir. Bununla birlikte bu korelasyonun düşük düzeyde olması, bu kuramsal açıklamanın dikkatli biçimde ele alınmasını gerektirmektedir. Özsaydı ve ark. (2025) tarafından 15-38 yaş aralığındaki amatör sporcularla yapılan çalışmada, dijital okuryazarlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide dijital bağımlılığın düzenleyici rolü ele alınmış ve dijital okuryazarlığın yaşam doyumu ile pozitif ve düşük düzeyde ilişkili bir değişken olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın farklı yaş grubu ve amatör sporcularla yürütülmüş olması nedeniyle bulgular birebir karşılaştırılabilir nitelikte olmamakla birlikte, dijital okuryazarlık ile yaşam doyumu arasında farklı örneklerde de benzer yönde bir ilişki ortaya çıkabildiğini göstermesi açısından bu araştırmanın bulgularına dolaylı destek sağlamaktadır. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık yaşam doyumunu doğrudan ve güçlü biçimde artıran bir unsur olarak değil; dengeli ve işlevsel dijital kullanım alışkanlıkları aracılığıyla yaşam doyumuyla sınırlı düzeyde bağlantı gösterebilen bir yeterlik alanı olarak değerlendirilmelidir.

Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin ardından hiyerarşik regresyon analizinin aşamaları birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyet ve sınıf düzeyinin oluşturduğu demografik modelde dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılığın sırasıyla eklenmesinin yaşam doyumunun açıklanmasına farklı düzeylerde katkı sağladığı görülmektedir.

Hiyerarşik regresyon analizinin ilk aşamasında modele cinsiyet ve sınıf düzeyi dâhil edilmiş ve bu iki değişkenin yaşam doyumundaki varyansın %5,3'ünü anlamlı biçimde açıkladığı belirlenmiştir. Bu modelde sınıf düzeyi yaşam doyumunu anlamlı ve negatif yönde yordarken, cinsiyet yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bununla birlikte, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu puanlarının 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf düzeyinin modele dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık eklendikten sonra da anlamlılığını koruması, üst sınıflarda gözlenen daha düşük yaşam doyumunun incelenen dijital değişkenlerden bağımsız olarak devam eden gelişimsel ve bağlamsal bir farklılığa işaret ettiğini düşündürmektedir.

Bu sonuç, ergenlik döneminde yaşam doyumunun yaşla birlikte azalma eğilimi gösterebildiğini ve bu azalmanın kız öğrencilerde daha belirgin olabildiği farkı örneklemelerle yürütülen çalışmalarla da uyumludur (Daly, 2022; Orben ve ark., 2022). Araştırmanın nitel bulguları da bu sonucu açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Ebeveynler yaşam doyumunu etkileyen bireysel faktörler arasında ergenlik dönemini ve duygusal dalgalanmaları; okul ve akademik yaşam kapsamında ise dersleri, ödevleri, sınavları, okul ilişkilerini ve okula yönelik tutumu belirtmişlerdir. Dolayısıyla üst sınıf düzeylerinde gözlenen daha düşük yaşam doyumu; gelişimsel değişimlerin yanı sıra akademik sorumlulukların, sosyal beklentilerin ve akran ilişkilerinin farklılaşmasıyla bağlantılı olabilir.

Bu yorum, Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Ofisi ile iş birliği içerisinde yürütülen “Okul Çağındaki Çocuklarda Sağlık Davranışı (Health Behaviour in School-aged Children [HBSC])” araştırmasının 2021/2022 dönemi bulgularıyla da desteklenmektedir. Raporda yaş ilerledikçe ergenlerin aile, öğretmen ve sınıf arkadaşı desteği algılarının ve okul memnuniyetlerinin azaldığı; okul kaynaklı baskının ise özellikle kız öğrencilerde arttığı belirtilmektedir (Badura ve ark., 2024). Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde bu durum, ergenlik dönemine özgü bireysel ve duygusal değişimlerin okul, aile ve akran çevresinden gelen taleplerle karşılıklı etkileşime girmesi sonucunda yaşam doyumunun şekillenmesiyle açıklanabilir. Bu nedenle sınıf düzeyi yalnızca demografik bir değişken değil, öğrencilerin değişen gelişimsel ve çevresel yaşantılarını temsil eden bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Regresyon analizinin ikinci aşamasında modele dijital okuryazarlık eklenmiş ve bu değişkenin açıklanan varyansa küçük fakat anlamlı bir katkı sağladığı belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif yönde yordamıştır. Dijital bağımlılığın modele eklendiği son aşamada da dijital okuryazarlığın pozitif ve anlamlı yordayıcı etkisini koruduğu görülmüştür. Bu sonuç, dijital okuryazarlığın yaşam doyumuyla düşük düzeydeki pozitif korelasyonu tutarlı olmakla birlikte, dijital bağımlılıktan bağımsız ve özgün bir katkı sunduğunu göstermektedir.

Dijital okuryazarlığın modele sağladığı katkının düşük olması nedeniyle bu sonuç güçlü bir etki olarak yorumlanmamalıdır. Bununla birlikte dijital bağımlılık kontrol edildiğinde anlamlılığını sürdürmesi, dijital okuryazarlığın problemlili kullanımın karşıtı olmadığını, dijital yaşantının farklı bir boyutunu temsil ettiğini düşündürmektedir. Dijital bağımlılık kullanım üzerindeki kontrol kaybı ve problemlili kullanım örüntüleriyle ilişkiliyken, dijital okuryazarlık dijital araçlardan bilinçli, işlevsel ve üretken biçimde yararlanabilme kapasitesiyle ilişkilidir. Nitel bulgulara belirlenen öğrenme, araştırma, problem çözme ve dijital ürün oluşturma amaçlı kullanımlar, dijital okuryazarlığın modele sağladığı bu sınırlı fakat özgün katkırı açıklayıcı niteliktedir. Sosyal Bilişsel Kuram açısından ise dijital görevlerde elde edilen başarılı deneyimlerin öğrencilerin yeterlik algılarını ve etkin katılımlarını destekleyebilmesi, dijital okuryazarlığın pozitif yordayıcı rolünü açıklayabilir.

Regresyon analizinin son aşamasında modele dijital bağımlılık eklenmiş ve bu değişkenin açıklanan varyansa %8,8'lik ek katkı sağlayarak modelin toplam açıklayıcılığını %15'e yükselttiği belirlenmiştir. Dijital bağımlılık, modeldeki diğer değişkenler kontrol edildiğinde yaşam doyumunu anlamlı ve negatif yönde yordamıştır. Bu bulgu değerlendirildiğinde, dijital bağımlılığın son modelde yaşam doyumunun görece en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak bu sonuç dijital bağımlılığın yaşam doyumunu tek başına belirlediği şeklinde değil, araştırmada incelenen değişkenler içerisinde yaşam doyumuna en yüksek özgün katkırı sunduğu şeklinde yorumlanmalıdır.

Dijital bağımlılığın modele eklenmesiyle açıklanan varyanstaki belirgin artış, korelasyon analizinde belirlenen negatif yönlü orta düzey ilişkinin diğer değişkenlerin etkileri kontrol edildiğinde de devam ettiğini göstermektedir. Nitel bulgulara çocukların cihaz kullanımını sonlandırmakta zorlanmaları, kullanım sınırlandırıldığında olumsuz tepkiler göstermeleri, sıkıldıklarında dijital araçlara yönelmeleri ve zamanla alternatif etkinliklerden uzaklaşabilmeleri, dijital bağımlılığın yaşam doyumuna sağladığı negatif yordayıcı katkırı açıklayıcı niteliktedir. Bununla birlikte bu nitel bulgular regresyon sonucunu yeniden kanıtlayan

veriler olarak değil, nicel bulgunun aile yaşamındaki ve günlük davranışlardaki olası karşılıklarını gösteren açıklayıcı bulgular olarak değerlendirilmelidir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar ise regresyon modelinin aşamalarına göre farklılaşmıştır. Cinsiyet ilk modelde ve dijital okuryazarlığın eklendiği ikinci modelde yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı değilken, dijital bağımlılığın modele eklenmesinin ardından erkek öğrenciler lehine anlamlı hâle gelmiştir. Cinsiyet değişkeninin diğer değişkenler kontrol edildiğinde erkek öğrencilerin yaşam doyum puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, araştırmada kız öğrencilerin yaşam doyum puanlarının daha düşük olduğunu gösteren grup karşılaştırması bulgusuyla aynı yöndedir. Bununla birlikte standartlaştırılmış katsayının düşük olması, cinsiyet etkisinin güçlü bir yordayıcı etki olarak değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Cinsiyetin yalnızca dijital bağımlılığın kontrol edildiği son modelde anlamlı hâle gelmesi, dijital bağımlılığın cinsiyet ile yaşam doyum arasındaki ilişkiyi kısmen örten olası bir bastırıcı değişken olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte yalnızca regresyon katsayılarının modeller arasındaki değişimine dayanılarak kesin bir bastırıcı etkiden söz edilemeyeceğinden bu sonuç dikkatli bir şekilde değerlendirilmelidir. Bastırıcı etkinin varlığının kesin olarak ortaya konulabilmesi için değişkenler arasındaki dolaylı ve doğrudan etkilerin ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Nitel bulgular cinsiyete göre ayrı olarak analiz edilmediğinden ebeveyn görüşlerinin bu farklılığı doğrudan açıkladığı ileri sürülemez. Bununla birlikte ebeveynlerin vurguladıkları duygusal dalgalanmalar, sosyal ilişkiler, akademik süreçler ve dijital alışkanlıklar, cinsiyet ile yaşam doyum arasındaki ilişkinin arka planında yer alabilecek bağlamsal süreçlere işaret etmektedir. Sosyal Bilişsel Kurama göre kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyumlarında ortaya çıkan farklılıklar yalnızca biyolojik cinsiyetle değil; sosyal beklentiler, akademik baskılar, akran ilişkileri, çevrim içi deneyimler ve duygusal süreçler gibi bireysel ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimiyle ilişkili olabilir. HBSC araştırmasında okul kaynaklı baskının özellikle kız öğrencilerde daha yüksek olduğunun belirlenmesi de bu yorum için bağlamsal destek sunmaktadır (Badura ve ark., 2024).

Son modelde sınıf düzeyi ve dijital okuryazarlık anlamlılıklarını korurken, dijital bağımlılık yaşam doyumunun en güçlü yordayıcısı olmuştur. Cinsiyetin etkisi ise anlamlı olmakla birlikte görece düşük düzeyde kalmıştır. Bu sonuçlara göre son modelde yordayıcıların görece önem sırası dijital bağımlılık, sınıf düzeyi, dijital okuryazarlık ve cinsiyet biçimindedir.

Regresyon modelinin yaşam doyumundaki toplam varyansın %15'ini açıklaması, incelenen değişkenlerin yaşam doyumunun anlamlı bir bölümünü açıkladığını; ancak yaşam doyumunun büyük bölümünün modelde yer almayan başka bireysel ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel bulgularında yaşam doyumunun okul ve akademik yaşam, aile ve arkadaş ilişkileri, bireysel özellikler, ergenlik ve duygusal dalgalanmalar, hobi ve sportif etkinlikler, çevre ve yaşam koşulları ile duygusal ve maddi ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkilendirilmesi, nicel modelin dışında kalan süreçleri açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Böylece yaşam doyumunun tek bir dijital veya demografik değişkene indirgenemeyecek; birey, davranış ve çevrenin karşılıklı etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olduğu görülmektedir.

Son olarak araştırmanın kesitsel ve ilişkisel yapısı nedeniyle korelasyon ve regresyon sonuçlarının nedensellik ortaya koymadığı dikkate alınmalıdır. Dijital bağımlılığın yaşam doyumunu negatif, dijital okuryazarlığın ise pozitif yönde yordaması, değişkenler arasındaki yönlü istatistiksel ilişkileri göstermekte; ancak dijital bağımlılığın düşük yaşam doyumuna doğrudan neden olduğunu veya dijital okuryazarlığın yaşam doyumunu doğrudan artırdığını kanıtlamamaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram'ın karşılıklı belirleyicilik ilkesi de öğrencilerin yaşam doyumlarının dijital davranışlarını etkileyebileceğini, dijital davranışlarının ise zaman içerisinde yaşam doyumları ve sosyal çevreleri üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle söz konusu ilişkilerin yönünün ve zaman içerisindeki değişiminin boylamsal araştırmalarla incelenmesi önem taşımaktadır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeyleri nicel ve nitel bulgular doğrultusunda birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları genel eğilimleri ortaya koyarken, nitel bulguları bu eğilimlerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar. Araştırmaya göre, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri genel olarak ortalamanın üzerindedir. Bununla beraber ebeveynlerin yaşları arttıkça dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeylerinin çok düşük düzeyde de olsa anlamlı biçimde azaldığı belirlenmiştir. Nitel bulgular da bu sonucu desteklemiş; bazı ebeveynlerin dijital teknolojilere sonradan dâhil olduklarını, teknik konularda zorlandıklarını, çocuklarına rehberlik etmekte kendilerini yetersiz gördüklerini ve bunu yaşlarına bağladıkları görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeylerinin ebeveyn cinsiyeti, eğitim durumu ve çocuğun sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Nitel bulgularda dikkat çeken bir diğer sonuç ise, bazı ebeveynlerin özellikle teknik bilgi gerektiren dijital rehberlik süreçlerinde aile içindeki daha büyük çocuklardan destek almalarıdır. Araştırmada kız çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterliklerinin erkek çocuğu olanlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nitel bulgular, ebeveynlerin dijital ebeveynlik rollerinin yalnızca teknik kontrol veya sınır koyma ile sınırlı kalmadığını göstermiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla dijital konularda iletişim kurma, güvenli kullanım konusunda rehberlik etme, sınırları sürdürebilme, kendi dijital davranışlarıyla model olma, dijital riskleri açıklama, gerektiğinde aile içi destek alma ve çocukları üretim odaklı dijital kullanıma yönlendirme gibi farklı roller üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımı yönetirken en sık sınır koyma, kullanım süresini sonlandırma, çocuğun direnç göstermesi, çevrim içi olumsuz iletişim deneyimleri, sakıncalı içeriklerle karşılaşma, yabancılarla etkileşim, ebeveynin teknik bilgi eksikliği, aile içi otorite farklılıkları, akran etkisi ve çalışma koşulları nedeniyle denetimin aksamaması gibi zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu zorluklarla başa çıkmak için ebeveynler cihazı alma, erişimi kesme, ebeveyn kontrol uygulamaları kullanma, arama geçmişini kontrol etme, içerik engelleme, konuşarak ikna etme, baba/abi/abla desteği alma, alternatif etkinliklere yönlendirme ve bazı durumlarda da sınır koymada esnek davranma gibi yöntemlere başvurdukları belirlenmiştir. Bu sonuç ebeveynlerin yalnızca kısıtlayıcı değil aynı zamanda rehberlik edici, iletişim kurucu, model olan ve aile içi destek mekanizmalarından yararlanan çok boyutlu dijital ebeveynlik pratikleri sergilediklerini göstermektedir.

Ayrıca ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusunda kendilerini geliştirmeye ve bilgi edinmeye açık olduklarını ifade etmeleri, yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme temelli desteklerin ebeveynlerin dijital rehberliklerinin güçlendirilmesinde önemli bir potansiyel taşıdığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, dijital ebeveynlik, dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin tek yönlü ve basit açıklamalarla incelenmesinin eksik kalacağını göstermiştir. Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında ele alındığında öğrencilerin dijital kullanım davranışları; bireysel özellikler, aile içi sınırlar, ebeveyn rehberliği, akran etkisi, okul olanakları, dijital içeriklerin yapısı ve çevresel koşulların karşılıklı etkileşimi içinde şekillenmektedir. Bu nedenle dijital bağımlılıkla mücadele, dijital okuryazarlığı geliştirme ve yaşam doyumunu destekleme süreçlerinde yalnızca birey öğrenci davranışlarına odaklanılmamalı; aile okul, toplum ve politika düzeyinde bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir.

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumuna İlişkin Sonuçlar. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri ortalamanın biraz altında, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu düzeylerinin ise

ortalamanın üzerindedir. Bu sonuç, çalışma grubundaki öğrencilerin dijital teknolojileri etkileşim içinde olmakla beraber genel anlamda yüksek düzeyde problemlili bir kullanım alışkanlıkları olmadığını, dijital araçları belirli bir ölçü çerçevesinde kullanabildiklerini ve yaşamlarından görece memnun olduklarını göstermektedir.

Nitel bulgular, öğrencilerin dijital teknolojileri çoğunlukla eğlence amaçlı kullandıklarını fakat bunun yanında eğitim içeriklerinden faydalanma, ödev ve araştırma yapma, proje ve sunum hazırlama, kodlama, yapay zekâ araçlarından faydalanma, ürün oluşturma ve iletişim kurma gibi amaçlarla da kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, dijital teknolojilerin öğrenciler için yalnızca bir risk alanı olmadığını aynı zamanda öğrencilere öğrenme, üretim, iletişim ve sosyalleşme fırsatları sunan bir alan olduğunu göstermektedir.

Araştırmada dijital bağımlılık düzeylerinin genel olarak ortalamanın altında olduğu görülmüştür. Ancak nitel bulgular, bazı öğrencilerin cihazdan ayrılmakta zorlandıklarını, kullanım sınırlandırıldığında olumsuz duygusal tepkiler gösterdiklerini ve boş zamanda dijital araçlara yönelme gibi birtakım risk belirtileri sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu sebeple, dijital bağımlılığın yalnızca kullanım süresiyle açıklanamayacağı, kullanımın niteliği, öz düzenleme becerileri, duygu durumu, aile içi sınırlar ve alternatif etkinliklere erişim gibi pek çok faktörle birlikte ele alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin akademik başarı, günlük cihaz kullanım süresi ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Akademik başarı düzeyi düşük olan ve günlük cihaz/internet kullanım süresi yüksek olan öğrencilerin dijital bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık dijital bağımlılık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemesi, dijital bağımlılığın yalnızca demografik değişkenlerle açıklanamayacağını; kullanım süresi, kullanım amacı, aile içi sınırlar, akran etkisi ve öz-düzenleme gibi daha dinamik değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı ve günlük cihaz kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı

düzeyi yüksek olan öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olması, dijital okuryazarlığın bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, eğitimsel amaçlar doğrultusunda kullanma ve akademik üretim süreçleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitel bulgularda ebeveynlerin çocuklarının kodlama, yapay zekâ kullanımı, proje hazırlama, dijital içerik üretme ve eğitim içeriklerinden faydalanma gibi durumlarından söz etmeleri de bu sonucu desteklemektedir.

Yaşam doyumu düzeylerine ilişkin bulgular kız öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğunu; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumlarının ise 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, üst sınıflara doğru artan akademik beklentiler, sınav baskısı, ergenlik dönemine özgü sosyal-duygusal değişimler ve akran ilişkilerinin önem kazanmasıyla birlikte değerlendirilebilir. Nitel bulgularda da ebeveynler çocukların yaşam doyumunu okul ortamı, ergenlik dönemi, sosyal ilişkiler, çevresel koşullar ve aile ilişkileriyle ilişkilendirmiştir. Bu sonuç, yaşam doyumunun yalnızca bireysel memnuniyetle değil, aile, okul, akran, çevre ve dijital yaşam bağlamlarıyla birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Ayrıca yaşam doyumunun not ortalaması ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermemesi, öğrencilerin yaşam doyumunun yalnızca akademik başarı ya da internet kullanım süresiyle açıklanamayacağını ifade etmektedir.

Araştırmada dijital okuryazarlık ile dijital bağımlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç, dijital araçları kullanabilme becerisinin tek başına problemleri dijital kullanımı önlemeye yetmediğini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, dijital araçlara aşina olmak ya da teknik beceriye sahip olmak, öğrencinin dijital ortamla sağlıklı ve dengeli bir ilişki kurduğunu göstermemektedir. Bu sebeple, dijital okuryazarlık; teknik becerilerin yanında eleştirel düşünme, güvenli kullanım, etik davranış, bilgi doğrulama ve öz-düzenleme boyutlarıyla da birlikte değerlendirilmelidir.

Dijital bağımlılık ve yaşam doyumu arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizinde de dijital bağımlılığın yaşam doyumunu negatif yönde yordayan en güçlü değişkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu, problemli dijital kullanım örüntülerinin öğrencilerin yaşam doyumuyla olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitel bulgular, bazı öğrencilerin dijital cihazlara yöneliminin sıkılma, boş zaman yönetimi, sosyal etkileşim ihtiyacı ve duygusal tepkilerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dijital okuryazarlığın yaşam doyumunu pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Ancak dijital okuryazarlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin ve bu değişkenin yaşam doyumunu yordama gücünün düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple dijital okuryazarlık yaşam doyumunu tek başına güçlü biçimde açıklayan bir değişken olarak değil; öğrencilerin dijital ortamlardan öğrenme iletişim, üretim ve problem çözme amacıyla yararlanabilmeleriyle ilişkili sınırlı fakat anlamlı bir değişken olarak ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları doğrultusunda uygulamaya, eğitim politikalarına ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Ebeveynlere Yönelik Öneriler. Ebeveynlerin çocuklarının dijital kullanımını yalnızca süre açısından değil, kullanım amacı ve kullanım niteliği açısından da takip etmeleri önerilebilir. Araştırma bulgularına göre çocuklar dijital araçları eğlence amaçlı kullandıkları gibi eğitim, iletişim ve üretim gibi amaçlar doğrultusunda da kullanılmaktadırlar. Bu nedenle ebeveynlerin yalnızca “Ne kadar süre kullanıyor?” sorusu sormaları eksik bir çerçeveye sunacağından “Hangi amaçla ve nasıl kullanıyor?” sorularına da odaklanmaları daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme yapma imkânı sağlayabilir.

Ebeveynlere, çocukların dijital kullanımlarını düzenlerken yalnızca cihazı elinden alma ve süreyi sınırlandırma gibi kısıtlayıcı yöntemlere başvurmak yerine çocukların ne izlediği, ne oynadığı hakkında konuşmayı, ekranı birlikte kullanmayı ve gerektiğinde birlikte üretmeyi içeren açıklayıcı, rehberlik edici ve güven temelli bir iletişim yaklaşımını benimsemeleri önerilmektedir. Bulgulara göre, sınır koyma sürecinde çocuklar direnç, agresiflik ve inatlaşma

gibi tepkiler gösterebilmektedir. Bu yüzden, dijital sınırlar çocuklara gerekçeleriyle açıklanarak, kurallar aile içinde tutarlı biçimde uygulanabilir. Ayrıca çocuğun yaşına uygun olarak ortak karar verme süreçleri geliştirilebilir.

Ebeveynlerin kendi dijital kullanım alışkanlıklarının çocuklar tarafından gözlemlendiğini göz önünde bulundurarak ebeveynlerin rol model olma noktasında kendilerini güçlendirmeleri önerilebilir. Çocukların ebeveynlerin telefon ve internet kullanımını sorgulayabildikleri görüldüğünden, ebeveynlerin kendi kullanım alışkanlıklarını düzenlemeleri çocuklar için olumlu bir model oluşturabilir.

Ebeveynlerin çocukları yalnızca dijital araçlardan uzaklaştırmaya çabalamak yerine onları alternatif etkinliklere yönlendirmeleri önerilebilir. Spor, sanat, kitap okuma, aile içi oyunlar, gezi, akranlarla yüz yüze etkileşim ve üretim odaklı etkinlikler çocukların boş zamanlarını daha dengeli değerlendirmelerine olanak sağlayabilir.

Ebeveynlerin teknik bilgi eksikliği yaşadıkları durumlarda destek aramaktan geri durmamaları önerilmektedir. Ancak bu destek yalnızca büyük kardeşlere bırakılmayarak, ebeveynler için ebeveyn kontrol uygulamaları, güvenli internet ayarları, içerik filtreleme ve dijital platformların güvenlik ayarları konusunda eğitimler almaları faydalı olabilir.

Okul ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler. Okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenlerinin ortak çalışmalarıyla okullarda ebeveynlere yönelik dijital ebeveynlik seminerleri düzenlenmesi önerilmektedir.

Okullarda öğrencilerin dijital araçları yalnızca tüketim amacıyla değil, üretim ve öğrenme amacıyla kullanmalarını destekleyecek uygulamalı etkinlikler artırılabilir.

Okul rehberlik servisleri dijital bağımlılık riski taşıyan öğrencileri yalnızca ekran süresi bağlamında değil; duygu durumu, akademik sorumluluklar, aile içi ilişki dinamikleri, akran etkisi ve boş zaman yönetimi bağlamında da değerlendirmelidir. Gerekli durumlarda öğrenci, veli ve öğretmen iş birliğine dayalı bireysel destek planları hazırlanabilir.

Okul web siteleri, veli toplantıları, sınıf rehberlik çalışmaları ve veli iletişim grupları dijital farkındalık çalışmalarında daha etkin şekilde kullanılabilir.

Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

Dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve dijital ebeveynlik konuları okul-aile iş birliği çerçevesinde sistematik olarak ele alınmalıdır. Velilere, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik bütüncül dijital farkındalık programları geliştirilebilir.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin ortaokul düzeyinde devamlılık gösterecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Bu bağlamda, dersin küçük sınıf düzeylerinden başlayarak 7. ve 8. sınıfları da kapsayacak biçimde yaygınlaştırılması, haftalık ders saatinin artırılması, öğrencilerin dijital becerilerinin süreklilik arz eden bir yapı içinde gelişmesini destekleyebilir. Ayrıca Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı dijital bağımlılık, dijital iyi oluş, güvenli internet, dijital etik, yapay zekâ okuryazarlığı, bilgi doğrulama ve çevrim içi iletişim gibi güncel konuları kapsamlı olarak ele alacak şekilde güçlendirilebilir.

Okullarda dijital becerilerin geliştirilmesi için teknik alt yapı güçlendirilmelidir. Her okulda en az bir bilişim sınıfı yer almalı, bu sınıfların eksikleri giderilmeli ve öğrencilerin uygulamaları dijital üretim yapabilecekleri standartlara kavuşturulabilir.

Ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusunda kendilerini geliştirmeye açık olduklarına ilişkin bulgudan hareketle, ebeveynlere yönelik eğitimler yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımı perspektifinde ele alınmalıdır. MEB, halk eğitim merkezleri, okullar, üniversiteler ve ilgili kurumların iş birliğiyle yürütülebilecek bu eğitimler tek seferlik seminerlerle sınırlı tutulmamalı; farklı gelişim dönemlerindeki çocukların ve ebeveynlerin değişen ihtiyaçları doğrultusunda güncellenen, uygulamalı, modüler ve süreklilik gösteren programlar şeklinde düzenlenmelidir. Eğitimlerin yüz yüze ve çevrim içi seçeneklerle erişilebilir hâle getirilmesi; eğitim içeriklerinde dijital riskler, dijital güvenlik, sınır koyma, ebeveyn rol modeliği, aile içi iletişim, öz-düzenleme ve problemli kullanımla başa çıkma konularına yer verilmesi önerilmektedir.

Velilere yönelik dijital ebeveynlik içeriklerinin erişilebilirliği artırılmalıdır. Velivizyon, aile bültenleri, okul temelli veli bilgilendirmeleri ve dijital rehberlik içerikleri gibi mevcut uygulamalar yalnızca gönüllü ilgisi olan velilere ulaşan içerikler olarak kalmayıp; okul-aile iletişimin düzenli bir parçası haline getirilebilir. Bu kapsamda içeriklerin öğretmenler aracılığıyla veli gruplarında paylaşılması, veli toplantılarında kısaca ele alınması, okul web sayfalarında ve EBA gibi platformlarda görünür hâle getirilmesi ve izleme/katılımı teşvik edecek kısa uygulamalı etkinliklere desteklenmesi önerilmektedir. Bu noktada özellikle okul ortamında okul rehberlik servisi ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenleri iş birliği yaparak sürecin daha etkili olmasını sağlayabilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada ebeveyn ve çocuk verileri grup düzeyinde analiz edilmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda ebeveyn ve kendi çocuğunun verilerinin birebir eşleştiği desenler kullanılarak, dijital ebeveynlik öz-yeterliği ile çocuğun dijital bağımlılığı, dijital okuryazarlığı ve yaşam doyumu düzeylerinde ilişkiler daha ayrıntılı incelenebilir.

Nedensel çıkarımlar için ise boylamsal, deneysel veya yarı deneysel araştırma desenlerinden faydalanılabilir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencileri üzerinde incelenen dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumu değişkenleri, farklı gelişim ve eğitim kademelerinde karşılaştırılabilmesi amacıyla lise ve lisans düzeyindeki öğrenciler üzerinde de araştırılabilir. Lise düzeyinde yürütülecek çalışmalarda ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz-yeterlikleri de araştırmaya dâhil edilerek ebeveyn ve öğrenci verilerinin eşleştirildiği araştırma desenleri kullanılabilir. Lisans düzeyindeki çalışmalarda ise öğrencilerin gelişimsel bağımsızlıkları dikkate alınarak dijital ebeveynlik öz-yeterliğinden ziyade dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık, öz-düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler üzerinde durulabilir. Böylece söz konusu değişkenlerin ortaokuldan lisans düzeyine kadar nasıl farklılaştığı karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Dijital okuryazarlığın yaşam doyumu üzerindeki olumlu etkisini açıklayan aracı ve düzenleyici değişkenler incelenebilir.

Kız öğrencilerin yaşam doyumlarının erkek öğrencilere göre daha düşük bulunmasının nedenleri derinlemesine incelenebilir.

Üst sınıf öğrencilerinin yaşam doyumlarının daha düşük bulunması, lise geçiş süresi, sınav kaygısı, ergenlik dönemi özellikleri ve dijital kullanım alışkanlıkları perspektifinde daha ayrıntılı araştırılabilir.

Dijital ebeveynlik sürecinde yaşanan güçlüklerin ve çocukların problemli dijital kullanımını önlemeye ya da azaltmaya yönelik çözüm yollarının belirlenebilmesi amacıyla derinlemesine nitel araştırmalar yürütülebilir. Bu kapsamda ebeveynlerin yanı sıra öğrenciler, öğretmenler, okul rehberlik servisleri ve alan uzmanlarıyla gerçekleştirilecek bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla farklı paydaşların deneyimleri birlikte incelenebilir. Söz konusu araştırmalar yalnızca yaşanan sorunların belirlenmesiyle sınırlı tutulmayarak aile ve okul ortamında uygulanabilecek somut çözüm önerilerinin geliştirilmesine odaklanabilir. Ayrıca geliştirilen çözüm yollarının uygulanabilirliğini ve etkisini incelemek amacıyla eylem araştırmaları, tasarım temelli araştırmalar veya müdahale çalışmaları yürütülebilir.

Büyük kardeşlerin dijital rehberlik sürecindeki rolü ayrıca incelenebilir. Bu araştırmada bazı ebeveynlerin teknik destek ve dijital rehberlik süreçlerinde büyük kardeşlerden destek aldıkları görülmüştür. Gelecek araştırmalarda aile içinde kardeş, abi, abla veya kuzen gibi bireylerin çocukların dijital alışkanlıkları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ayrıntılı olarak incelenebilir.

Nitel kısımda görüşme yapılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun annelerden oluşması göz önünde bulundurulduğunda, gelecek araştırmalar babaların dijital ebeveynlik süreçlerine ilişkin deneyimleri ayrıca ele alınabilir. Anne ve babaların dijital sınır koyma, model olma, teknik takip ve dijital rehberlik rollerinin nasıl farklılaştığı karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Dijital ebeveynlik programlarının etkililiğini inceleyen deneysel veya yarı deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ebeveynlere yönelik uygulamaları dijital güvenlik, ebeveyn

kontrol araçları, dijital iletişim dili ve ekran süresi yönetimi gibi konularda verilen eğitimlerin ebeveynlerin dijital ebeveyn öz-yeterliği ve çocukların dijital kullanım alışkanlıkları üzerindeki etkileri incelenebilir.

Bu araştırmada örneklem çeşitliliğinin sağlanması amacıyla tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmış olmakla birlikte araştırma Ankara ili merkez ilçeleriyle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda benzer çalışmaların farklı şehirlerde ve coğrafi bölgelerde yürütülmesiyle dijital ebeveynlik öz-yeterliği, dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumuna ilişkin bulgular farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda karşılaştırılabilir. Böylece araştırma değişkenlerine ilişkin daha kapsamlı bir çerçeve ortaya konabilir ve bölgesel benzerlikler ile farklılıklar belirlenebilir.

Kaynaklar

- Akdoğan, R., & Çimşir, E. (2021). *Ergenlik ve ergen bireye yaklaşım*. Anı Yayıncılık.
- Akın, A. (2008). Psikolojik iyi olma ölçekleri (PİÖÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1–15.
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies*, 7–60. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18046.00322>
- Alavi, S. S., Ferdosi, M., Jannatifard, F., Eslami, M., Alaghemandan, H., & Setare, M. (2012). Behavioral addiction versus substance addiction: Correspondence of psychiatric and psychological views. *International Journal of Preventive Medicine*, 3(4), 290.
- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 71–76. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9144-4>
- Alexander, B. K., & Schweighofer, A. R. F. (1988). Defining "addiction.". *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 29(2), 151–162. <https://doi.org/10.1037/h0084530>
- Almagul, M., Aiman, B., Galiyapanu, R., Kulzhanat, B., Nagimash, T., & Ainur, A. (2023). Analysis of the relationships between school children's technology addiction and school achievement. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(5), 1219–1237. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3622>
- Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleya, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 53(3), 237–253. <https://doi.org/10.2298/PSI191029017A>
- Alrobai, A., McAlaney, J., Phalp, K., & Ali, R. (2016a). Exploring the risk factors of interactive e-health interventions for digital addiction. *International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development (IJSKD)*, 8(2), 1–15.

- Alrobai, A., McAlaney, J., Phalp, K., & Ali, R. (2016b). Online Peer Groups as a Persuasive Tool to Combat Digital Addiction. *Persuasive Technology*, Cham.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™*, 5. Baskı. American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2024). *Eğitim İstatistikleri*. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Arnold, H., & Livingstone, S. (2009). Children and the Internet: Great expectations, challenging realities. *Polity*.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarından Bir Değerlendirme [Philosophical Foundations of the Türkiye Century Maarif Model: An Evaluation from Ontological, Epistemological and Axiological Perspectives]. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Arslankara, V. B., & Usta, E. (2020). Lise Öğrencilerinde Sanal Risk Algısı: Problemlerli İnternet Kullanımı ve Eleştirel Düşünme Bağlamında Bir Araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 134–153.
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Bahsedilen Öğrenci Profili “Yetkin ve Erdemli İnsan”a Ulaşmanın Yolu. *The Journal of Social Sciences*, 71(71), 13–35.
- Austin, E. W. (1993). Exploring the effects of active parental mediation of television content. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37(2), 147–158. <https://doi.org/10.1080/08838159309364212>

- Avinç, E., & Doğan, F. (2024). Digital literacy scale: Validity and reliability study with the rasch model. *Education and Information Technologies*, 29(17), 22895–22941. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12662-7>
- Aziz, N., Nordin, M. J., Abdulkadir, S. J., & Salih, M. M. M. (2021). Digital addiction: Systematic review of computer game addiction impact on adolescent physical health. *Electronics*, 10(9), 996.
- Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska, K., Wilson, M., Brown, J., & Inchley, J. (2024). A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021.
- Bağatarhan, T., & Siyez, D. M. (2023). The digital addiction scale for children: Psychometric properties of the Turkish version. *Current Psychology*, 42(23), 19455–19465. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04675-1>
- Bağatarhan, T., & Siyez, D. M. (2024). The mediating effect of self-efficacy in the relationship between parental communication and digital addiction. *Journal of Rational - Emotive & Cognitive - Behavior Therapy*, 42(4), 830–847. <https://doi.org/10.1007/s10942-024-00549-y>
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.

- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259. <https://doi.org/10.1108/eum0000000007083>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2001). Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Boer, M., Van Den Eijnden, R. J., Boniel-Nissim, M., Wong, S.-L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., & Klanšček, H. J. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *Journal of adolescent health*, 66(6), S89–S99.
- Bonfanti, R. C., Melchiori, F., Teti, A., Albano, G., Raffard, S., Rodgers, R., & Lo Coco, G. (2025). The association between social comparison in social media, body image concerns and eating disorder symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Body Image*, 52, 101841. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2024.101841>
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Bozoglan, B., & Kumar, S. (2022). Parenting Styles, Parenting Stress and Hours Spent Online as Predictors of Child Internet Addiction Among Children with Autism. *J Autism Dev Disord*, 52, 4375–4383. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05324-x>
- Buckingham, D. (2013). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

- Canpolat, M., & Karadaş, C. (2024). A mixed method research on increasing digital parenting awareness of parents. *Education and information technologies*, 29(6), 6683–6704. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12094-9>
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28(1), 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003>
- Castells, M. (2011). *The rise of the network society*. John Wiley & sons.
- Chemnad, K., Aziz, M., Abdelmoneium, A. O., Al-Harashsheh, S., Baghdady, A., Al Motawaa, F. Y., Alsayed Hassan, D., & Ali, R. (2023). Adolescents' Internet addiction: Does it all begin with their environment? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 87. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00626-7>
- Choukas-Bradley, S. Y. (2024). Adolescents' Social Media Use and Body Image. *outh Wellbeing in a Technology Rich World*.
- Chua, T. H. H., & Chang, L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, 55, 190–197. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.011>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(4), 323–343.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental review*, 18(1), 47–85.
- Coşkunalp, S. (2022). *Dijital ebeveynlik öz yeterliği ile çocuklarda problemlili medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6, 52. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.
- Cuéllar, J. M., & Lanman, T. H. (2017). "Text neck": an epidemic of the modern era of cell phones? *The Spine Journal*, 17(6), 901–902.
<https://doi.org/10.1016/j.spinee.2017.03.009>
- Çağlı, A. (2022). İnternet Bağımlılığı Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkiler mi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 27–39.
- Çalışkan, A., & Yıldırım, Y. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220.
<https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Çetin, B., İlhan, M., & Şahin, M. G. (2023). *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Çivitci, A. (2007). Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 51–60.
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz [Curriculum Development Studies in Turkey: A Historical Analysis from the Declaration of Republic to Present]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810–830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Pegem Akademi.
- Daly, M. (2022). Cross-national and longitudinal evidence for a rapid decline in life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 94(3), 422–434.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jad.12037>
- Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. *Pegem Atıf İndeksi*, 1–398.

- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1), 19–21.
- Dewey, J. (1966). Democracy and education. *An introduction to the philosophy of education*.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. The educational forum,
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?*
- Dumas, T. M., Maxwell-Smith, M., Davis, J. P., & Giulietti, P. A. (2017). Lying or longing for likes? Narcissism, peer belonging, loneliness and normative versus deceptive like-seeking on Instagram in emerging adulthood. *Computers in Human Behavior*, 71, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.037>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2025). *Addressing the digital determinants of youth mental health and well-being: Policy brief*.
<https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-12187-51959-79685>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 1025–1034.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (Vol. 68). Norton.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79–97.

- Eroğul, N. (2024). Türkiye'de Pozitif Psikolojinin Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Gereklilikler Requirements Related to the Use of Positive Psychology in Education in Turkey. 92–101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14510462>
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "program" geliştirme*. Edge Akademi.
- 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.
- Fam, J. Y., Männikkö, N., Juhari, R., & Kääriäinen, M. (2023). Is parental mediation negatively associated with problematic media use among children and adolescents? A systematic review and meta-analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 55(2), 89–99. <https://doi.org/10.1037/cbs0000320>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fidan, N. K., & Olur, B. (2023). Examining the relationship between parents' digital parenting self-efficacy and digital parenting attitudes. *Education and Information Technologies*, 28(11), 15189-15204. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11841-2>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Floridi, L., Cath, C., & Taddeo, M. (2019). Digital ethics: its nature and scope. In *The 2018 yearbook of the digital ethics lab* (pp. 9–17). Springer.
- Furnell, S., & Clarke, N. (2012). Power to the people? The evolving recognition of human aspects of security. *Computers & Security*, 31(8), 983–988. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2012.08.004>
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192.

- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub. New York.
- Gomes, L., Simplício, F., Litvinchuck, A., Rica, A., & Cioga, E. (2025). Parents' Perceptions of Screens, Addiction and the Impact on Teenagers' Sleep. *Future*, 3(4), 24.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255–274.
- Griffiths, M. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19. <https://doi.org/10.53841/bpscpf.1995.1.76.14>
- Griffiths, M. (2000). Internet Addiction - Time to be Taken Seriously? *Addiction Research & Theory*, 8, 413–418. <https://doi.org/10.3109/16066350009005587>
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Gui, M., Fasoli, M., & Carradore, R. (2017). Digital well-being. Developing a new theoretical tool for media literacy research. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 155–173.
- Gülle, M., Hamder, M. İ., & Bolat, Y. (2025). Günümüzün Bağımlılıkları. Pegem Akademi.
- Günaydın, E. (2021). *12-17 yaş çocuğu olan annelerin ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi ve dijital ebeveynlik tutumu ile çocuklarında internet bağımlılığı arasındaki ilişki* (Tez No. 706201) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. *Sleep medicine reviews*, 21, 50–58.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 2). D. Appleton and Company.

- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408–429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295306>
- Hansraj, K. K. (2014). Assessment of stresses in the cervical spine caused by posture and position of the head. *Surg Technol Int*, 25(25), 277–279.
- Hatlevik, O. E., & Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240–247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The Digital Addiction Scale for Children: Development and Validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771–778. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0132>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14(3), 206–221.
- Holm, P. (2025). Impact of digital literacy on academic achievement: Evidence from an online anatomy and physiology course. *E-Learning and Digital Media*, 22(2), 139–155. <https://doi.org/10.1177/20427530241232489>
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231–240.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149.
- Huebner, E. S. (2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1), 3–33. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000007497.57754.e3>
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81–93.

- Hussain, N., & Phulpoto, S. (2024). Digital literacy: Empowering individuals in the Digital Age. *Assyfa Learning Journal*, 2(2), 70–83.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture - Media Education for the 21st Century (Part 2)* (Vol. 2). <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14–26.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Psychology Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Kalkan, M., & Kaygusuz, C. (2013). *İnternet bağımlılığı: Sorunlar ve çözümler*. Anı Yayıncılık.
- Kalkım, A., Konal Korkmaz, E., & Uysal Toraman, A. (2024). Examining the relationship between digital parenting self-efficacy and digital parenting awareness of early adolescents' parents. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 78, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.05.028>
- Kasap, B. (2022). *Fen Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Dijital Okuryazarlık Seviyelerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* (Tez No. 758648) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Anı Yayıncılık.
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması.

- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online Social Networking and Addiction—A Review of the Psychological Literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528–3552.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology, volume 1: Individual bases of adolescent development* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newberry Park.
- Livingstone, S. (2008a). *Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities*. MIT Press.
- Livingstone, S. (2008b). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393–411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2009). *EU kids online: Final report 2009*.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: summary. *EU Kids Online, Deliverable D, 4*.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581–599.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>

- 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>
- Lopez, D. A., Foxe, J. J., van Wijngaarden, E., Thompson, W. K., & Freedman, E. G. (2024). The longitudinal association between reward processing and symptoms of video game addiction in the Adolescent Brain Cognitive Development Study. *J Behav Addict*, 13(4), 1051–1063. <https://doi.org/10.1556/2006.2024.00068>
- Lund, L., Sølvehøj, I. N., Danielsen, D., & Andersen, S. (2021). Electronic media use and sleep in children and adolescents in western countries: a systematic review. *BMC Public Health*, 21(1), 1598. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11640-9>
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi* (Tez No. 613073) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Marquez, J. (2024). Gender Differences in School Effects on Adolescent Life Satisfaction: Exploring Cross-National Variation. *Child & Youth Care Forum*, 53(2), 389–409. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09756-7>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Mazman Akar, S. G., & Özer, M. (2025). Digital game addiction in elementary students: The impact of digital literacy, parental styles, and background variables [Article]. *Journal of Pedagogical Research*, 9(1), 149–160. <https://doi.org/10.33902/JPR.202531537>
- McIlwraith, R. D. (1998). "I'm addicted to television": The personality, imagination, and TV watching patterns of self-identified TV addicts. *Journal of broadcasting & electronic media*, 42(3), 371–386.

- Messararis, P. (1986). Parents, children, and television. *Inter/Media: Interpersonal Communication in a Media World, 3rd Edition*(452), 519–536.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347–413. <https://doi.org/10.1007/BF00333288>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3. baskı). SAGE.
- Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G., & Haugan, G. (2016). The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339–357. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>
- Montag, C., Wegmann, E., Sariyska, R., Demetrovics, Z., & Brand, M. (2021). How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with “smartphone addiction”? *Journal of Behavioral Addictions*, 9(4), 908–914. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.59>
- Nathanson, A. I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication research*, 26(2), 124–143.
- Neverkovich, S. D., Bubnova, I. S., Kosarenko, N. N., Sakhieva, R. G., Sizova, Z. M., Zakharova, V. L., & Sergeeva, M. G. (2018). Students' internet addiction: study and prevention. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1483–1495.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- 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(6), 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 children. *Journal of child and family studies*, 24(11), 3423–3435.
- Odabaşı, H. F. (2005). Parent's Views on Internet Use. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(1), 38–45.
- OECD. (2020). *Financial consumer protection policy approaches in the digital age: Protecting consumers' assets, data and privacy*. <https://doi.org/10.1787/3f205e60-en>
- OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., & Atkinson, R. (1988). *The teenage world: Adolescents' self-image in ten countries*. Plenum Medical Book Co/Plenum Press.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of family therapy*, 22(2), 144–167.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Expanding the framework of internal and external validity in quantitative research.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative report*, 12(2), 281–316.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1).
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “significant” findings: The role of mixed methods research. *The qualitative report*, 9(4), 770–792.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & quantity*, 41(2), 233–249.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2(1), 397–430.

- Orben, A., Lucas, R. E., Fuhrmann, D., & Kievit, R. A. (2022). Trajectories of adolescent life satisfaction. *Royal Society Open Science*, 9(8). <https://doi.org/10.1098/rsos.211808>
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2025). *How's Life for Children in the Digital Age?* O. Publishing.
- Orlowski, J. (2020). *The Social Dilemma* <https://www.netflix.com/tr/title/81254224>
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* (Tez No. 450253) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ögel, K. (2012). *İnternet Bağımlılığı: İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Başa Çıkmak*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411–424.
- Özsaydı, Ş., Uslu, Ö. S., Kabak, B., Erdoğan, M., Çavuş, M. F., & Erdoğan, A. (2025). The moderating role of digital addiction in the effect of digital literacy on life satisfaction in amateur athletes. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 18(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s13102-025-01472-0>
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.25>
- Panova, T., & Carbonell, X. (2018). Is smartphone addiction really an addiction? *Journal of Behavioral Addictions*, 7(2), 252–259. <https://doi.org/https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.49>
- Park, Y. J. (2013). Digital literacy and privacy behavior online. *Communication research*, 40(2), 215–236.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. bs. ed.). Pegem Akademi.
- Peng, Y., Cui, W., Yang, R., & Wang, H. (2025). Parental attachment and problematic smartphone use in adolescents: the chain-mediated role [Original Research]. *Frontiers in Psychology, Volume 16 - 2025*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1648291>
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Postman, N. (2005). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. Penguin.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. From On the Horizon. *MCB University Press, 9*(5), 1–6.
- Presta, V., Guarnieri, A., Laurenti, F., Mazzei, S., Arcari, M. L., Mirandola, P., Vitale, M., Chia, M. Y. H., Condello, G., & Gobbi, G. (2024). The Impact of Digital Devices on Children's Health: A Systematic Literature Review. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology, 9*(4), 236.
- Prince, T., Mulgrew, K. E., Driver, C., Mills, L., Loza, J., & Hermens, D. F. (2024). Appearance-related cyberbullying and its association with the desire to alter physical appearance among adolescent females. *Journal of Eating Disorders, 12*(1), 125. <https://doi.org/10.1186/s40337-024-01083-z>
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatric Clinics, 63*(5), 827–839. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>
- Rasch, G. (1993). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. ERIC.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for technology in Education.

- Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. People and computers XXIII celebrating people and technology,
- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M. F., & Igartua, J.-J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186–198.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012>
- 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.
- Rushby, N. J. (1979). *An introduction to educational computing*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141–166.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Sağlam, V., Çetin, E., Kavgaoğlu, D., & Akinlar, A. (2025). DIGITAL PARENTING SELF-EFFICACY AND DIGITAL GAMING ADDICTION IN CHILDREN [Article]. *Journal of Inonu University Vocational School of Health Services*, 13(3), 651–675.
<https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1641651>
- Sarısoy Aksüt, G. (2022). Ebeveyn öz-yeterliliği üzerine bir derleme: Müdahale programlarına yönelik bir bakış. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 10(26), 620–636.
- Savas, M., Tuzcu Ince, A., Karabiyik, I. H., & Odek, O. (2025). Do digital literacy, digital game addiction, and healthy lifestyle beliefs correlate in adolescents? *European Journal of Public Health*, 35(Supplement_4), 2.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaf161.1725>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspectives*. Pearson Education, Inc.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. In *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 279–298). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121–145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Serin, G., & Aydın, F. (2021). Anne ve babaların dijital ebeveynlik becerileriyle ilgili görüşlerinin karşılaştırılması. *EJERCongress 2021*, 68.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological science*, 27(7), 1027–1035. <https://doi.org/10.1177/0956797616645673>
- Shotton, M. A. (1989). *Computer addiction Pb: A study of computer dependency*. CRC Press.
- Silverstone, R. (2003). *Television and everyday life*. Routledge.
- Singh, A. K., & Singh, P. K. (2019). Digital Addiction: A conceptual overview. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3538.
- Siyez, D. M., & Kaya, A. (2008). Validity and Reliability of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale With Turkish Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 139–147. <https://doi.org/10.1177/0734282907307802>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.

- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. In *Biosocial theories of crime* (pp. 435–463). Routledge. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 52(3), 216–224.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Sussman, S., Lisha, N., & Griffiths, M. (2011). Prevalence of the Addictions: A Problem of the Majority or the Minority? *Evaluation & the Health Professions*, 34(1), 3–56. <https://doi.org/10.1177/0163278710380124>
- Svensson, R., Johnson, B., & Olsson, A. (2022). Does gender matter? The association between different digital media activities and adolescent well-being. *BMC Public Health*, 22(1), 273. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12670-7>
- Şahin, A., Asal Özkan, R., & Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619–630. <https://doi.org/10.16916/aded.1109283>
- Şambel Aykutlu, M., Aykutlu, H. C., Özveren, M., & Garip, R. (2024). Digital media use and its effects on digital eye strain and sleep quality in adolescents: A new emerging epidemic? *PloS one*, 19(12), e0314390. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314390>
- T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE)*. <https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin* <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025b). *Velivizyon*. <https://velivizyon.meb.gov.tr/>
- Taba, H., & Spalding, W. B. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (Vol. 37). Harcourt, Brace & World New York.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. baskı). Pearson Boston, MA.
- Talves, K., & Kalmus, V. (2015). Gendered mediation of children's internet use: A keyhole for looking into changing socialization practices. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), Article 4. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-4>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2021). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE publications.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye Sosyal- Bilişsel Bir Bakış: Albert Bandura [A Social - Cognitive view of learning: Albert Bandura]. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15–30.
- Telef, B. (2013). The adaptation of psychological well-being into Turkish: A validity and reliability study. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 28(3).
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child development*, 62(5), 918–929.
- Thomas, D. (2020). Social media addiction, critical thinking and achievement emotions among efl students in Thailand. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(1), 157–171.
- Thorne, J. G., S. (2025). *Adolescence* <https://www.netflix.com/tr/title/81756069>
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S. F., Altenburg, T. M., & Chinapaw, M. J. (2017). Sedentary behavior

research network (SBRN)–terminology consensus project process and outcome.

International journal of behavioral nutrition and physical activity, 14(1), 75.

Troster, B. (2024). *Identity formation, social media use, gender, and parental relationships: A quantitative study* [Doktora Tezi, Capella Üniversitesi]. Minnesota.

Tsai, S. M., Wang, Y. Y., & Weng, C. M. (2020). A Study on Digital Games Internet Addiction, Peer Relationships and Learning Attitude of Senior Grade of Children in Elementary School of Chiayi County. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 13–26.
<https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p13>

Tsang, S. M. H., Cheing, G. L. Y., Lam, A. K. C., Siu, A. M. H., Pang, P. C. K., Yip, K.-C., Chan, J. W. K., & Jensen, M. P. (2023). Excessive use of electronic devices among children and adolescents is associated with musculoskeletal symptoms, visual symptoms, psychosocial health, and quality of life: a cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1178769>

Tuckman, B. W. (1991). *Educational psychology: From theory to application*. Harcourt Brace Jovanovich.

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books/Hachette Book Group.

Türen, Ş., & Bağçeli Kahraman, P. (2025). The predictive relationships between children's digital game addiction tendencies and mothers' digital parenting awareness and digital literacy levels. *Education and information technologies*, 30(3), 3115–3144.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12932-4>

Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2023*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407)

- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2024*.
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2025*.
[https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2025-53925](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2025-53925)
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283.
<https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Tyler, R. W. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Pegem Akademi.
- UNESCO. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4. 2. *UNESCO Institute for Statistics*, 2.
- UNESCO. (2023). *Guidance for Generative Artificial Intelligence in Education and Research*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Üstündağ, A. (2024). Parenting in the Digital Age: How is the Digital Awareness of Mothers? *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 9(1), 50–60.
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation,” “restrictive mediation,” and “social coviewing”. *Journal of broadcasting & electronic media*, 43(1), 52–66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Online Communication and Adolescent Well-Being: Testing the Stimulation versus the Displacement Hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1169–1182. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x>

- Vanden Abeele, M. M. (2021). Digital wellbeing as a dynamic construct. *Communication theory*, 31(4), 932–955.
- Varış, F. (1971). Eğitimde Program Geliştirme:" Teori ve teknikler". (No Title).
- von Solms, R., & van Niekerk, J. (2013). From information security to cyber security. *Computers & Security*, 38, 97–102. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2013.04.004>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*.
- Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveyn öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 532545) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Yurdakul, I. K., Çoklar, A., & Guyer, T. (2019). Exploration of parents' digital parenting efficacy through several demographic variables. *Education and Science*, 44(199), 149–172.
- Yang, J., Zeng, X., Wang, S., & Wang, X. (2024). Parental phubbing and adolescents' life satisfaction: a moderated mediation model of self-esteem and perceived social support. *European Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 64–83. <https://doi.org/10.1080/17405629.2023.2280110>
- Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik*. Yeşilay Yayınları.
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277–289. <https://doi.org/10.1007/BF01079516>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Griffiths, M. D., & Kan, A. (2017). Development and Validation of Videogame Addiction Scale for Children (VASC). *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(4), 869–882. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9766-7>

- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & behavior*, 1(3), 237–244.
- Young, K. S. (1999). Internet addiction: Evaluation and treatment. In (Vol. 319): British Medical Journal Publishing Group.
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883–896.
- Zhang, S., Fang, Z., Qi, X., & Yuan, Y. (2025). Parental mediation and adolescent internet addiction: The role of parent-child relationship and parental internet addiction [Article]. *Acta Psychologica*, 259, Article 105316. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105316>
- Wang, J., & Wang, S. (2025). The Emotional Reinforcement Mechanism of and Phased Intervention Strategies for Social Media Addiction. *Behavioral Sciences*, 15(5), 665.
- We are Social, & Meltwater. (2024). *Digital 2024: 5 billion social media users*. <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/>
- We Are Social, & Meltwater. (2025). *Digital 2025: The essential guide to the global state of digital*. We Are Social. <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2025/02/GDR-2025-v2.pdf>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2014). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO Publishing.
- Xiao, Y., Meng, Y., Brown, T. T., Keyes, K. M., & Mann, J. J. (2025). Addictive Screen Use Trajectories and Suicidal Behaviors, Suicidal Ideation, and Mental Health in US Youths. *JAMA*, 334(3), 219–228. <https://doi.org/10.1001/jama.2025.7829>

EK-A: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

EK-5

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRENCİ)

Merhaba,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı öğrencisi Asuman YURTTAV tarafından Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ danışmanlığındaki yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Yapacak olduğum çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu araştırmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulundan izin alınmıştır. Araştırma, “Ebeveynlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeyleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumları İlişkilerinin İncelenmesi” amacıyla yürütülmektedir. Bu sebeple de ölçekte paylaşacağın bilgiler araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında “Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği” uygulanacak olup yanıtladığın ölçek doğrultusunda sana herhangi bir yükümlülük yahut hukuki bir sorumluluk doğmayacaktır. Ölçek, ders dışında okul içerisinde gönüllü olması durumunda doldurulacak olup ölçekte yer alan soruları yanıtlamak yaklaşık 30 dakika sürmektedir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Veri toplama aracı ölçek ders dışında okul içerisinde gerçekleştirilecektir. Adının araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir ad kullanılacaktır. İstedğin zaman ölçek doldurmayı bırakabilir ya da çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda veriler kullanılmayacaktır.

Bu bilgileri okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanı ve sana verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Sormak istediğin herhangi bir durumla ilgili benimle her zaman iletişime geçebilirsin. Araştırma sonucu hakkında bilgi almak için iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsin. Formu okuyarak imzaladığın için çok teşekkür ederim.

Katılımcı Öğrenci:

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Doç. Dr. Sevinç GELMEZ-BURAKGAZİ

HÜ Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı:

Asuman YURTTAV

EPÖ Yüksek Lisans, MEB Öğretmen

EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)

EK-6

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ İZİNİ)

Sayın Veli,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı öğrencisi Asuman YURTTAV tarafından Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ danışmanlığındaki yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulundan izin alınmıştır. Araştırma, “Ebeveynlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeyleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumları İlişkilerinin İncelenmesi” amacıyla yürütülmektedir. Bu sebeple de öğrencilerin ölçekte paylaşacağı bilgiler araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında velisi olduğunuz öğrenciye “Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği” uygulanacaktır. Ölçeği yanıtlayan öğrenciler için herhangi bir yükümlülük yahut hukuki bir sorumluluk doğmayacaktır. Ölçek, öğrenci ile ders dışında okul içerisinde gönüllü olması durumunda doldurulacak olup ölçekte yer alan soruları yanıtlamak yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Öğrencinin ölçekte paylaşacağı tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Çocuğunuz veya sizin isteğiniz doğrultusunda veriler silinebilecek ya da isteğiniz doğrultusunda size teslim edilebilecektir. Çocuğunuzun isminin araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir isim kullanılacaktır. Çocuğunuz istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda veriler silinecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İstedığınız takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Katılımcı Öğrencinin Velisi

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Doç. Dr. Sevinç GELMEZ-BURAKGAZİ

HÜ Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı:

Asuman YURTTAV

EPÖ Yüksek Lisans, MEB Öğretmen

EK-C: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

A. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenci, lütfen bilgileri eksiksiz ve samimi şekilde doldurmaya özen gösterin.

1. Okuduğun okulun adı nedir?

.....

2. Cinsiyetin:

☐ Kız ☐ Erkek ☐ Belirtmek istemiyorum.

3. Sınıfın:

☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

4. Genel not ortalaması:

☐ 50'nin altında ☐ 50-69 arasında ☐ 70-84 arasında ☐ 85 ve üzeri

5. Anne babanın yaşama durumu:

☐ Her ikisi de sağ ☐ Anne sağ ☐ Baba sağ

6. Annenin eğitim durumu nedir?

☐ Okuma yazma bilmiyor ☐ Ortaokul ☐ Üniversite (Ön Lisans, Lisans)
☐ İlkokul ☐ Lise ☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)

7. Annenin mesleği nedir?

.....

8. Babanın eğitim durumu nedir?

☐ Okuma yazma bilmiyor ☐ Ortaokul ☐ Üniversite (Ön Lisans, Lisans)
☐ İlkokul ☐ Lise ☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)

9. Babanın mesleği nedir?

.....

10. Ailenin aylık geliri nedir? (Ortalama bir miktar yazabilirsin?)

.....

11. Hangi teknolojik cihazlara sahipsin? (Birden fazla işaretleyebilirsin.)

☐ Akıllı telefon ☐ Tablet ☐ Bilgisayar
☐ Akıllı saat ☐ Akıllı TV ☐ Diğer:

12. Teknolojik cihazları hangi amaç için kullanırsın? (Birden fazla işaretleyebilirsin.)

☐ Araştırma yapmak için (ödev yapmak, bilgi edinmek vb.)
☐ Eğlenceli vakit geçirmek için (film/dizi izlemek, müzik dinlemek vb.)
☐ İnternette sörf yapmak/ gezinti yapmak için
☐ Alışveriş yapmak için (giyim, süpermarket, yemek vb.)
☐ Oyun oynamak için (çevrimiçi ve çevrim dışı oyunlar)
☐ Sohbet etmek için (Whatsapp, Bip vb. uygulamaları kullanmak)
☐ Sosyal medya kullanmak için (Instagram, X, Facebook vb.)

13. Teknolojik cihazlarla (TV, tablet, telefon, bilgisayar vb.) günde ortalama kaç saat vakit geçirirsin?

☐ 1 saatten az ☐ 1-2 saat ☐ 3-4 saat ☐ 5-6 saat ☐ 7 saat üzeri

14. Evinizde İnternet bağlantısı var mı?

☐ Evet, var. ☐ Hayır, yok.

15. İnternete bağlanmak için hangi cihazları kullanırsın? (Birden fazla işaretleyebilirsin.)

☐ Akıllı telefon ☐ Tablet ☐ Bilgisayar
☐ Akıllı saat ☐ Akıllı TV ☐ Diğer:

16. İnternet'te günde ortalama kaç saat vakit geçirirsin?

☐ 1 saatten az ☐ 1-2 saat ☐ 3-4 saat ☐ 5-6 saat ☐ 7 saat üzeri

17. Teknolojik cihazında oyun oynuyor musun?

☐ Evet, oynuyorum. ☐ Hayır, oynamıyorum.

18. Günde ortalama kaç saat oyun oynuyorsun? (Oyun oynamıyorsan lütfen bu soruyu boş bırak.)

☐ 1 saatten az ☐ 1-2 saat ☐ 3-4 saat ☐ 5-6 saat ☐ 7 saat üzeri

19. Sosyal medya hesabın var mı?

☐ Evet, var. ☐ Hayır, yok.

20. Günde ortalama kaç saat sosyal medyada vakit geçiriyorsun? (Sosyal medya hesabın yoksa lütfen bu soruyu boş bırak.)

☐ 1 saatten az ☐ 1-2 saat ☐ 3-4 saat ☐ 5-6 saat ☐ 7 saat üzeri

21. Teknoloji kullanımına ilgili kendini değerlendirmen aşağıda yer alan ifadelerden hangisine daha yakındır?

- () Oldukça az zaman geçiriyorum.
- () Az zaman geçiriyorum.
- () Kabul edilebilir düzeyde zaman geçiriyorum.
- () Fazla zaman geçiriyorum.
- () Oldukça fazla zaman geçiriyorum.

EK-Ç: Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği

B. Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği

- Aşağıda dijital cihaz kullanımına ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır.
- "Cihazım" ifadesi şu anlama gelmektedir: PlayStation, Xbox, laptop, bilgisayar, tablet, iPad, akıllı telefon vb. cihazlar.
- "Cihazımı kullanma" ifadesi şu anlama gelmektedir: sosyal medyayı kullanma (YouTube, Instagram, Snapchat, WhatsApp vb.) ve/veya video oyunları oynama vb.
- Lütfen tüm maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak son 6 ay içinde cihazını veya cihazlarını kullanımına ilgili en uygun seçeneği belirten kutucuğa çarpı işareti koyun. Maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Maddeler	(1) Hiçbir Zaman	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Genellikle	(5) Her Zaman
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

EK-D: Dijital Okuryazarlık Ölçeği

C. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Aşağıda dijital okuryazarlık ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyarak en uygun seçeneği belirten kutucuğa çarpı (X) işareti koyun.

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

EK-E: Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği Kısa Formu

D. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Aşağıda yaşamının çeşitli alanlarından memnuniyetinle ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyin.

1. Aile yaşamıyla ilgili memnuniyetimi

aşağıdaki gibi tanımlayabilirim:

- ☐ Berbat
- ☐ Mutsuz
- ☐ Çoğu zaman memnun değil
- ☐ Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ Çoğu zaman memnun
- ☐ Hemen her zaman memnun
- ☐ Harika

2. Arkadaşlık ilişkilerimle memnuniyetimi

aşağıdaki gibi tanımlayabilirim:

- ☐ Berbat
- ☐ Mutsuz
- ☐ Çoğu zaman memnun değil
- ☐ Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ Çoğu zaman memnun
- ☐ Hemen her zaman memnun
- ☐ Harika

3. Okul yaşantılarımla ilgili memnuniyetimi

aşağıdaki gibi tanımlayabilirim:

- ☐ Berbat
- ☐ Mutsuz
- ☐ Çoğu zaman memnun değil
- ☐ Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ Çoğu zaman memnun
- ☐ Hemen her zaman memnun
- ☐ Harika

4. Kendi kendimden memnuniyetimi

aşağıdaki gibi tanımlayabilirim:

- ☐ Berbat
- ☐ Mutsuz
- ☐ Çoğu zaman memnun değil
- ☐ Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ Çoğu zaman memnun
- ☐ Hemen her zaman memnun
- ☐ Harika

5. Yaşadığım çevreyle ilgili memnuniyetimi

aşağıdaki gibi tanımlayabilirim:

- ☐ Berbat
- ☐ Mutsuz
- ☐ Çoğu zaman memnun değil
- ☐ Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ Çoğu zaman memnun
- ☐ Hemen her zaman memnun
- ☐ Harika

6. Tüm yaşantımla ilgili memnuniyetimi

aşağıdaki gibi tanımlayabilirim:

- ☐ Berbat
- ☐ Mutsuz
- ☐ Çoğu zaman memnun değil
- ☐ Memnuniyetim ve memnuniyetsizliğim eşit
- ☐ Çoğu zaman memnun
- ☐ Hemen her zaman memnun
- ☐ Harika

Katılımın için teşekkür ederim. 😊😊😊

EK-F: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

EBEVEYN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Veli,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı öğrencisi Asuman YURTTAV tarafından Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ danışmanlığındaki yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulundan izin alınmıştır. Araştırma, “Ebeveynlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeyleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumları İlişkilerinin İncelenmesi” amacıyla yürütülmektedir. Bu sebeple ölçekte paylaşıacağınız bilgiler araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında size “Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanacaktır. Ölçeği yanıtlamanız halinde sizlere herhangi bir yükümlülük yahut hukuki bir sorumluluk doğmayacaktır. Ölçek, gönüllü olmanız durumunda doldurulacak olup ölçekte yer alan soruları yanıtlamak yaklaşık 25 dakika sürmektedir. Ölçekte paylaşıacağınız tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacak; isteğiniz doğrultusunda veriler silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. İstedіği zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda veriler silinecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olmanız halinde ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. İstedіğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Doç. Dr. Sevinç GELMEZ-BURAKGAZİ

HÜ Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı:

Asuman YURTTAV

EPÖ Yüksek Lisans, MEB Öğretmen

EK-G: Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu

A. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Veli, lütfen bilgileri eksiksiz ve samimi şekilde doldurmaya özen gösteriniz.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek ☐ Belirtmek istemiyorum.

2. Yaşınız:.....

3. Eğitim durumunuz nedir?

☐ Okuma yazma bilmiyor ☐ Ortaokul ☐ Üniversite (Ön Lisans, Lisans)
☐ İlkokul ☐ Lise ☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)

4. Mesleki Bilgileriniz:

Sizin Mesleğiniz:	Eşinizin Mesleği:
☐ Ev Hanımı	☐ Ev Hanımı
☐ Serbest Meslek	☐ Serbest Meslek
☐ Memur	☐ Memur
☐ İşçi	☐ İşçi
☐ Polis/Asker	☐ Polis/Asker
☐ Öğretmen/ Akademisyen	☐ Öğretmen/ Akademisyen
☐ Mühendis	☐ Mühendis
☐ Doktor/ Hemşire	☐ Doktor/ Hemşire
☐ Emekli	☐ Emekli
Diğer:.....	Diğer:.....

5. Çocuk Sayısı:.....

6. Ortaokula giden çocuk sınıfı, cinsiyeti ve sayısı:

5. Sınıf: ☐ Kız:..... ☐ Erkek:.....

6. Sınıf: ☐ Kız:..... ☐ Erkek:.....

7. Sınıf: ☐ Kız:..... ☐ Erkek:.....

8. Sınıf: ☐ Kız:..... ☐ Erkek:.....

7. Aylık Toplam Geliriniz: (Ortalama bir miktar yazabilirsiniz.)

.....

EK-Ğ: Dijital Ebeveynlik Öz-Yeterlik Ölçeği

B. Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlik Ölçeği

Aşağıda çocuklarınızın internet kullanımına ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere göre kendinizi ne kadar yeterli hissettiğinizi verilen aralıktan yalnızca bir seçeneği işaretleyerek belirtiniz. (1: Hiç yeterli değilim, 5: Çok yeterliyim)

Maddeler		(1) Hiç Yeter Değilim	(2) Yeterli Değilim	(3) Kararsızım	(4) Yeterliyim	(5) Çok Yeterliyim
1	Çocuğumun internete bağlanmak için kullandığı cihazlarda tarayıcıların güvenlik ayarlarını yapılandırmak	1	2	3	4	5
2	Çocuğumun internete bağlanmak için kullandığı cihazlarda güvenlik yazılımlarını güncellemek	1	2	3	4	5
3	Çocuğumu internetteki hakları konusunda bilinçlendirmek	1	2	3	4	5
4	Çocuğumun kullandığı internet uygulamaları içinde (oyun için hak alma, silah alma, vb.) satın alma işlemlerini takip etmek	1	2	3	4	5
5	Çocuğuma gelen istenmeyen mesaj veya e-postaları engellemesine yardımcı olmak	1	2	3	4	5
6	Çocuğumun internette yaşadığı olumsuz bir durumda gerekli hukuki süreçleri başlatmak	1	2	3	4	5
7	İnternet sitelerin güvenilirliğinin ayrımını yapabilmesi için çocuğumla konuşmak	1	2	3	4	5
8	Çocuğumun girdiği web sitelerini gezinti geçmişinden takip etmek	1	2	3	4	5
9	Çocuğumun internete bağlanmak için kullandığı cihazlarda ebeveyn kontrolü ayarlarını yapılandırmak	1	2	3	4	5
10	Çocuğumun internette güvenli gezinimi için tarayıcılarda reklam engelleyici eklentileri kurmak	1	2	3	4	5
11	Çocuğuma Google gibi arama motorlarını kullanarak internette arama stratejilerini göstermek	1	2	3	4	5
12	Çocuğumun internete bağlandığı cihazlara uygulama yüklemek ve kaldırmak	1	2	3	4	5
13	Çocuğumun ziyaret edebileceği olumsuz içerikteki web sitelerini engellemek	1	2	3	4	5
14	Çocuğumun internette ulaştığı bilgilerin doğruluğunu nasıl belirleyebileceğine ilişkin ona bilgi vermek	1	2	3	4	5
15	Çocuğumu, kullandığı sosyal ağ profillerinde gizlilik ve güvenlik ayarlarını yapılandırması konusunda bilgilendirmek	1	2	3	4	5
16	Çocuğumun uzun süre dijital araçları (bilgisayar, akıllı telefon, tablet, vb.) veya interneti kullanması durumunda sağlığının olumsuz etkileneceği konusunda çocuğumu uyarmak	1	2	3	4	5
17	Çocuğumun bilmediği internet sitelerinden alışveriş yapmamasını söylemek	1	2	3	4	5
18	Çocuğumun sosyal ağlarda tanıştığı kişilerin verdikleri bilgilere (cinsiyet, yaş, vb.) güvenmemesini söylemek	1	2	3	4	5

Maddeler (devam)		(1) Hiçbir Zaman	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Genellikle	(5) Her Zaman
19	Çocuğumun, bizim bilgimiz olmadan internetten alışveriş yapmamasını söylemek	1	2	3	4	5
20	Çocuğumla ailemizin ve kendi mahremiyetini içeren fotoğraf ve video gibi öğeleri paylaşmaması hakkında konuşmak	1	2	3	4	5
21	Çocuğumun yaşına uygun olmayan internet sitelerine üye olmasına sınırlama getirmek	1	2	3	4	5
22	Çocuğuma sosyal ağlarda arkadaşlarını üzecek ve küçük düşürecek paylaşımlar yapmamasını söylemek	1	2	3	4	5
23	Çocuğumun internette yaşadığı olumsuz durumlarda (tehdit edilmek, uygunsuz içerik istenmesi, vb.) bize gelmesini sağlamak	1	2	3	4	5
24	İnternette işlenen suçların gerçek hayatta yaptırımları olabileceği konusunda çocuğumla konuşmak	1	2	3	4	5
25	Bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi dijital araçların kullanım kurallarını çocuğumla belirlemek	1	2	3	4	5
26	Çocuğumu, çevrimiçi servislere (ücretsiz oyunlar, sosyal ağlar vb.) üye olurken paylaşmaması gereken bilgiler konusunda bilgilendirmek	1	2	3	4	5
27	Çocuğuma, internet alışverişlerinde yapabileceği hataları anlatmak	1	2	3	4	5
28	Çocuğumun yaşına uygun dijital araçları (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) seçmek	1	2	3	4	5
29	Çocuğumun, profili bulunan sosyal ağlarda tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık isteklerini kabul etmemesi konusunda konuşmak	1	2	3	4	5
30	Çocuğumun yaşına uygun olmayan dijital araçları (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) kullanmasına sınırlama getirmek	1	2	3	4	5
31	Çocuğuma, doğruluğundan emin olduğu bilgiyi paylaşmasını önermek	1	2	3	4	5
32	Çocuğumun hangi sıklıkta bilgisayar oyunu oynadığını takip etmek	1	2	3	4	5
33	Çocuğumun gelişimine uygun güvenli internet paketi seçmek	1	2	3	4	5
34	Çocuğumun dijital ortamlarda (Facebook, Twitter, Instagram, gibi) yaptığı paylaşımlarını beğenmek	1	2	3	4	5
35	Çocuğumun kullandığı akıllı telefon, tablet gibi araçları kullanmak	1	2	3	4	5
36	Çocuğumun, Facebook, WhatsApp, Gmail, YouTube gibi sosyal paylaşım ortamlarında paylaşımlarda bulunmasını desteklemek	1	2	3	4	5
37	Çocuğumun paylaşımlarına ilişkin dijital ortamda yorum yazmak	1	2	3	4	5
38	Çocuğumun kullandığı dijital iletişim ortamlarını (Facebook Messenger, WhatsApp, Viber vb.) kullanmak	1	2	3	4	5

Katılımınız için teşekkür ederim. 😊😊😊😊

EK-H: Yarı Yapılandırılmış Görüşme için Gönüllü Katılım Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU İÇİN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Veli,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı öğrencisi Asuman YURTTAV tarafından Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ danışmanlığındaki yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulundan izin alınmıştır. Araştırma, “Ebeveynlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeyleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumları İlişkilerinin İncelenmesi” amacıyla yürütülmektedir. Bu sebeple, paylaşacağınız bilgiler araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında sizinle bir görüşme yapılacak ve bazı sorular sorulacaktır. Görüşmenin akışına göre ilave sorular eklenebilir. Görüşme yaklaşık 50-60 dakika sürecek olup görüşmeye katılan öğrenciler için herhangi bir yükümlülük yahut hukuki bir sorumluluk doğmayacaktır. Görüşmelerde elde edilen verilerde herhangi bir kayıp yaşanmaması ve bilimsel verilerde herhangi bir hata ya da eksikliğe sebep olmaması adına görüşme esnasında video kaydı alınacaktır. Görüşmede paylaşacağınız tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olmanız halinde ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. İstedığınız takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Doç. Dr. Sevinç GELMEZ-BURAKGAZİ

HÜ Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı:

Asuman YURTTAV

EPÖ Yüksek Lisans, MEB Öğretmen

EK-I: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Dijital Ebeveyn Öz Yeterlik Algıları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Veli,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı öğrencisi Asuman YURTTAV tarafından Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ danışmanlığındaki yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Araştırma, "Ebeveynlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeyleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumları İlişkilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Görüşmeye geçmeden önce bu görüşmeyi yürütmek için Hacettepe Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulundan ve Millî Eğitim Bakanlığından gerekli tüm izinlerin alınmış olduğunu belirtmek isterim. İzniniz dâhilinde görüşme esnasında verilen ayrıntıları görüşme sonrasında daha iyi hatırlayabilmek için görüşme boyunca ses kaydı alınacaktır. Görüşme yaklaşık 50-60 dakika sürecektir. Kişisel bilgileriniz araştırmacılar tarafından saklı tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bu araştırma kapsamında bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Görüşme esnasında herhangi bir rahatsızlık hissettiğiniz takdirde görüşmeye ara verebilir, görüşmeyi sonlandırabilir ve/ya kaydı silebilirsiniz. Araştırma süreçleri tamamlandığında dilediğiniz takdirde araştırmacılarla iletişime geçerek elde edilen sonuçlar hakkında bilgi edinebilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce size araştırmada ve soruların içerisinde yer alan kavramlar hakkında bilgi vermek istiyorum:

Dijital Okuryazarlık: Dijital araçları (bilgisayar, akıllı telefon, internet) etkin ve bilinçli bir şekilde kullanma becerisi şeklinde ifade edilebilir. Bilgiye ulaşma, değerlendirme, üretme ve paylaşma süreçlerini kapsayan bir ifadedir.

Dijital Ebeveynlik: Çocukların internet ve teknoloji kullanımlarını kontrol etme, rehberlik etme ve bilinçli kullanım konusunda destek olmak olarak tanımlanabilir.

Dijital Ortam: Çocukların tablet, telefon veya bilgisayar üzerinden yaptığı tüm çevrimiçi faaliyetlerdir.

Dijital Bağımlılık: Teknolojik cihazlar ve bu cihazlar aracılığıyla erişilen dijital içeriklerin (örneğin; sosyal medya, oyunlar, internet) kontrolsüz ve aşırı kullanılmasıdır.

Yaşam Doyumu: Bireylerin hayatlarından genel anlamda memnun olma durumu ya da hayatta istedikleri hedeflere ulaşma düzeyini algılamalarıdır.

Sormak istediğiniz herhangi bir soru varsa cevaplayabilirim. İzninizle görüşmeyi başlatıyorum.

Katılımcı

Adı, soyadı:
Adres:

Sorumlu araştırmacı:

Doç. Dr. Sevinç GELMEZ-BURAKGAZİ
HÜ Eğitim Bilimleri Bölümü



Tel:
e-posta:
İmza:

Araştırmacı:

Asuman YURTTAV
EPÖ Yüksek Lisans, MEB Uzman Öğretmen



A. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Veli, lütfen bilgileri eksiksiz ve samimi şekilde yanıtlamaya özen gösterin.

1. Görüşme yapılan kişi:

☐ Anne ☐ Baba ☐ Diğer

2. Yaşınız:

3. Eğitim Durumunuz:

☐ Okuma yazma bilmiyor ☐ Ortaokul ☐ Üniversite (Ön Lisans, Lisans)
☐ İlkokul ☐ Lise ☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)

4. Mesleğiniz:

5. Çocuk Sayısı:

6. Ortaokula giden çocuğunuzun okuduğu okul:

7. Ortaokula giden çocuk sınıfı, cinsiyeti ve sayısı:

5. Sınıf: ☐ Kız:..... ☐ Erkek:.....
6. Sınıf: ☐ Kız:..... ☐ Erkek:.....
7. Sınıf: ☐ Kız:..... ☐ Erkek:.....
8. Sınıf: ☐ Kız:..... ☐ Erkek:.....

8. Aylık Toplam Hane Geliriniz: (Ortalama bir miktar belirtebilirsiniz.)

9. Dijital ebeveynlik, güvenli internet kullanımı, dijital okuryazarlık vb. konular ile ilişkili herhangi bir eğitim, seminer, konuşmaya katıldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

10. Yukarıdaki soruya yanıtınız "EVET" ise lütfen ne tür eğitim, seminer ve konuşmaya katıldığınızı belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Görüşme Soruları

1. Yaşam Doyumu

1. Çocuğunuzun hayatından memnuniyet düzeyi hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?
2. Teknoloji kullanımının çocuğunuzun mutluluğu ve yaşam doyumu üzerinde nasıl bir etkiye etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz?

2. Dijital Bağımlılık – Dijital Okuryazarlık

3. Çocuğunuzun dijital cihazları (cep telefonu, akıllı saat, tablet, bilgisayar vb.) ve interneti kullanma becerileri sizce nasıldır?
 - 3.1. Çocuğunuz dijital cihazları hangi sıklıkta kullanıyor?
 - 3.2. Çocuğunuzun dijital cihazları kullanım süresini nasıl yönetiyorsunuz?
 - 3.3. Çocuğunuzun teknoloji kullanım alışkanlıklarını kontrol ederken ne gibi deneyimler yaşıyorsunuz?
 - 3.3.1. Karşılaştığınız zorluklar varsa nasıl başa çıkıyorsunuz? Hangi yöntemlere ya da kaynaklara başvuruyorsunuz?
 - 3.4. Çocuğunuz dijital cihazları hangi amaçlar için kullanıyor?

Sonda. Bu amaçları en çoktan en aza doğru nasıl sıralarsınız?
4. Kendinizi dijital cihazlar ve internet kullanım becerileriniz konusunda nasıl değerlendirirsiniz?
 - 4.1. Dijital cihazları ve interneti hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?
 - 4.2. Dijital cihazları ve interneti hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?
 - 4.3. Sizce bu durum çocuğunuzun teknolojiyle ilişkisini nasıl etkiliyor?
5. Evdeki diğer aile bireylerinin dijital cihazları kullanma durumları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 5.1. Peki evdeki diğer aile bireylerinin dijital cihaz kullanımı, çocuğunuzun teknolojiyle ilişkisini nasıl etkiliyor?
6. Çocuğunuzun dijital cihazları ve ortamları doğru ve etkin kullanımı konusunda neler yapıyorsunuz?

3. Dijital Ebeveyn Öz-Yeterliği

3.1. Dijital Okuryazarlık

7. Dijital okuryazarlık konusunda çocuğunuza nasıl rehberlik ediyorsunuz?
 - 7.1. Çocuğunuz sizin dışınızda bu konuda başka kimlerden destek alıyor olabilir?
8. Çocuğunuzun dijital okuryazarlık becerileri sizce onun derslerdeki başarısını nasıl etkiliyor?

3.2. Dijital İletişim

9. Çocuğunuzun dijital ortamlardaki iletişimlerini takip durumunuzu açıklar mısınız?
 - 9.1. Kimlerle iletişim kurduğu hakkında bilgi sahibi misiniz?
 - 9.2. Yabancı kişilerle iletişim kurduğunda nasıl bir yol izlersiniz?
10. Çocuğunuz günlük hayatta insanlarla konuşurken kullandığı iletişim dili hakkındaki düşünceleriniz nedir? (Nazik, kaba, saldırgan, küfürlü vb.)
11. Çocuğunuzun sanal ortamda kullandığı iletişim dili hakkında ne düşünüyorsunuz? (Nazik, kaba, saldırgan, küfürlü vb.)
12. Çocukların sanal ortamda iletişim kurma şekli üzerinde ebeveynlerin nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

3.3. Dijital Güvenlik

13. Google Family Link gibi çocuğunuzun kullandığı dijital araçları yönetebilen ebeveyn kontrol uygulamalarını kullanıyor musunuz?
 - 13.1. Kullanıyorsanız bu uygulamaları nereden öğrendiniz?
 - 13.2. Çocuğunuzun dijital cihazı için bu uygulamalar üzerinden hangi ayarları yaptınız?
 - 13.3. Bu ayarlamaları yapmaktaki amacınız nedir?
14. Çocuğunuzun dijital ortamda doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etme ve doğru bilgiye ulaşma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda. Çocuğunuz dijital ortamdan edindiği bilgilerinin doğruluğunu sorguluyor mu? Bunu nasıl yapıyor? Yakın dönemde bu şekilde bir durum yaşadınız mı? Anlatır mısınız?
15. Çocuğunuzun internette karşılaşabileceği riskler (siber zorbalık, uygunsuz içerikler, dolandırıcılık vb.) konusunda ebeveynlere düşen sorumluluklar sizce nelerdir?
 - 15.1. Bu risklere karşı nasıl önlemler alıyorsunuz?

Sonda. Bu riskler hakkında çocuğunuzu bilgilendiriyor musunuz? Nasıl?

2. Okul ve Dijital Ebeveynlik

16. Okulun çocuğunuzun dijital okuryazarlık becerisini geliştirmedeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
17. Okulda dijital araçları kullanım ile ilgili çocuğunuza veya sizlere yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor mu? Gerçekleştiriliyorsa bu etkinliklerin içeriklerinden bahsedebilir misiniz?
 - 17.1. Bunlar çocuğunuzun dijital alışkanlıklarını nasıl etkiliyor?
 - 17.2. Bunlar sizin ebeveynlik yaklaşımınızı nasıl etkiliyor?

3. Genel Değerlendirme

18. Dijital ebeveynlik konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 19. Sizce dijital ebeveynlik konusunda, aşağıda sıraladığım başlıklardan herhangi birinde ya da başka bir alanda gelişime ihtiyaç duyduğunuz noktalar var mı?

Örneğin:

 - Güvenli internet kullanımı
 - Ekran süresi yönetimi
 - Yaşına uygun içerik seçimi
 - Teknolojik gelişmeleri takip etme
 - Dijital ortamlarda çocukla iletişim dili vb.
 - 19.1. Varsa, hangi alanlarda kendinizi geliştirmek istersiniz? Saydığım alanlar dışında gelişim sağlamak istediğiniz başka konular varsa, lütfen belirtin.
 - 19.2. Bu gelişim için hangi araçlara başvurmayı tercih edersiniz? (Okul, internet, TV, sinema, sivil toplum örgütleri, psikolog vb.)
 - 19.2.1. Bahsettiğiniz araçları tercih etme nedeninizi açıklayabilir misiniz?
 20. Ekleme istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?
- Katılımınız için teşekkür ederim.

EK-İ: DEÖYÖ Kullanım İzni

Dijital Ebeveynlik Özyeterlik Ölçeği Hk.



Fatih YAMAN

24.10.2024 (Per), 16:17

ASUMAN YURTTAV

Tümünü yanıtla



01_deoyo_tr_izin.pdf

195 KB

İndir

Asuman hocam merhaba,
Ekte dijital ebeveynlik öz yeterlik ölçeğine ilişkin bilgiler ve ölçek maddeleri bulunmaktadır.
Çalışmamızda kolaylıklar dilerim.

Doç.Dr. Fatih Yaman
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
Bilişim Sistemleri ve Teknolojileri

Assoc. Prof. Dr. Fatih Yaman
Kırşehir Ahi Evran University
Kaman School of Applied Sciences
Information Systems and Technologies

24 Eki 2024 Per 15:56 tarihinde ASUMAN YURTTAV

Merhaba Hocam,

Hacetepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerine yönelik "Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Yeterliklerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmamızda yer alan "Dijital Ebeveynlik Özyeterlik Ölçeğini" izniniz olursa kullanmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde ölçek maddelerini de paylaşabilir misiniz Çalışmanın kapsamı doğrultusunda ölçeğinizde yer alan 3 faktörden yalnızca "dijital okuryazarlık" faktörünü çalışmaya dahil etmem herhangi bir sorun oluşturur mu hocam? Teşekkür ederim.

EK-J: ÇİDBÖ Kullanım İzni

Tuba Bağatarhan

10.06.2024 (Pzt), 14:42

Çocuklar için Dijital Bağ...

25 KB

s12144-023-04675-1.pdf

904 KB

10.17240-aibuefd.2023.....

717 KB

Ergenler için Dijital Bağ...

24 KB

4 ekin (2 MB) Tümünü indir

Sayın Asuman Yurttav,

Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeğini maddelerini değiştirmeden ve referans göstererek tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ekte ölçeğin Türkiye uyarlama makalesini ve ölçek formunu, ölçeğin puanlama sistemini ve geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgileri içeren bir dosyayı paylaşıyorum. Ergenler için Dijital Bağımlılık Ölçeği 11-19 yaş grubu için kullanılabilir. Dolayısıyla çalışma yapacağınız grup için uygundur.

Bu ölçeğin yanı sıra Türkiye uyarlamasını yaptığımız Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeğini (9-14 yaş için) de inceleyebilirsiniz. Bu ölçeğin madde sayısı daha fazladır. Bu ölçek için de Türkiye uyarlama makalesi ile ölçek formunu, ölçeğin puanlama sistemini ve geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgileri içeren dosya ektedir. Ölçeğe tez danışmanınız ile karar vermeniz daha uygun olacaktır.

Sizin için uygun olan ölçeği maddelerini değiştirmeden ve referans göstererek tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Tuba Bağatarhan
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

ASUMAN YURTTAV

9.06.2024 (Paz), 15:52

Çocuklar için Dijital Bağ...

25 KB

s12144-023-04675-1.pdf

904 KB

10.17240-aibuefd.2023.....

717 KB

Ergenler için Dijital Bağ...

24 KB

Tümünü yanıtla

Merhaba Hocam,

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde teknoloji bağımlılığı ölçeğini ortaokul öğrencileri üzerinde uygunsa kullanmak istiyorum. Yanıtınız için teşekkür ederim.

EK-K: DOYÖ Kullanım İzni

Dijital Okuryazarlık Ölçeği Hk.



Ece AVINÇ

11.11.2024 (Pzt), 14:21

ASUMAN YURTTAV

Tümünü yanıtla



Digital_Scale_Ece-Avinç...

180 KB



DLS.docx

18 KB

2 ekin (198 KB) Tümünü indir

Sayın Yurttav,

Doç. Dr. Fatih DOĞAN ile geliştirdiğimiz Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ni çalışmalarınızda kullanmak için izin istediniz. Ölçekte herhangi bir değişiklik, modifikasyon, vb. yapmadan uygun referanslarla kullanabilirsiniz. Bu koşulları karşılayabiliyorsanız ölçeğin orijinal versiyonunu sizinle paylaşmaktan mutluluk duyarız.

Saygılarımızla.

Avinç, E., & Doğan, F. (2024). Digital literacy scale: Validity and reliability study with the rasch model. *Education and Information Technologies*, 1-47.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-12662-7>

ASUMAN YURTTAV 11 Kas 2024 Pzt, 12:40 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam,

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde ortaokul öğrencileri için uygunsu Dijital Okuryazarlık Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzininiz halinde ölçek maddelerini paylaşırsanız çok memnun olurum. Yanıtınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Asuman YURTTAV
Hacettepe Üni., EPÖ YL Öğrencisi

EK-L: ÇBÖYDÖ-KF Kullanım İzni**Diğdem M. Siyez**

14.10.2024 (Pzt), 15:21

ASUMAN YURTTAV

Tümünü yanıtla

Merhaba Asuman

ölçeği çalışmadan kullanabilirsiniz.
başarılar dilerim

D.S.

Prof.Dr.Diğdem M. Siyez

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı &

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Başkanı

Professor Diğdem M. SİYEZ

Dokuz Eylül University Faculty of Education at Buca

Head of Department of Educational Sciences &

Head of Division of Counseling and Guidance

phone:

İzmir, Turkey

ASUMAN YURTTAV

13 Eki 2024 Paz, 21:15 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam,

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimine devam etmekteyim. Tez çalışmam kapsamında izninizle ortaokul öğrencileri için "Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeğini" kullanmak istiyorum.

Yanıtınız için teşekkür ederim.

EK-M: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-51944218-050-00003981902
Konu : Etik Kurul (Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ ve
Asuman YURTTAV)

10/01/2025

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 02.01.2025 tarihli ve E-52695194-600-00003967292 sayılı yazınız.

Ana Bilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Asuman YURTTAV**'ın, **Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ** danışmanlığında yürüttüğü *“Ebeveynlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeyleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Doyumları İlişkilerinin İncelenmesi”* başlıklı tez çalışması Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun **08.01.2025** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Kurul Başkanı

EK-N: MEB Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.017639.01

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: ASUMAN YURTTAV

Araştırmanın Adı: EBEVEYNLERİN DİJİTAL ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIK, DİJİTAL OKURYAZARLIK VE YAŞAM DOYUMLARI İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci, Veli

Veri Toplama Aracının Başlığı: Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlik Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Ebeveynlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeyleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık, Dijital O

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 07.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.02.2026

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

EK-O: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03/07/2026

(İmza)

Asuman YURTTAV

EK-Ö: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/07/2026

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Ebeveyleerin Dijital ebeveynlik öz-yeterlik düzeyleri ile ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık, dijital okuryazarlık ve yaşam doyumları ilişkilerinin incelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
30/06/2026	248	425.304	23/06/2026	%8	2991700843

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Asuman YURTTAV

Öğrenci No.: N23135804

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ

EK-P: Thesis/Dissertation Originality Report

03/07/2026

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: Examining the relationship between digital parenting self-efficacy and middle school students' digital addiction, digital literacy, and life satisfaction

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
30/06/2026	248	425,304	23/06/2026	8%	2991700843

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Asuman YURTTAV

Student No.: N23135804

Department: Edicational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ

EK-R: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

03/07/2026

(imza)

Asuman YURTTAV

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

