

Öğretmenlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları ile Dijital Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

CebraİL URTEKİN**
Mehmet MURAT***

Öz: Bu araştırmada ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacın yanında öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları çeşitli değişkenler açısından incelendiği için araştırma, genel tarama modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri ile desenlenmiştir. Çalışmanın evreni Ankara ve İstanbul illerinde çalışan ve 3-12 yaş arası çocuğu olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 462 öğretmenden veri toplanmıştır. Değişkenlerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H, Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans analizi (MANOVA) ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin dijital bağımlılık ve dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinde günlük dijital kullanım süresi, dijital cihaz kullanım amacı, en sık kullanılan sosyal medya uygulaması, dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumu değişkenleri açısından farklılaşma gözlemlenmiştir. Araştırmada ebeveynlerin dijital bağımlılıkları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital ebeveynlik farkındalığı, dijital bağımlılık, öğretmen.

Examining the Relationship Between Teachers' Digital Parenting Awareness and Digital Addictions

Abstract: This study aimed to examine the relationship between digital parenting awareness and digital addictions of teachers who are parents. In addition to this purpose, since teachers' digital parenting awareness and digital addictions were examined in terms of various variables, the research was designed with descriptive and relational scanning models, which are among the general scanning models. The population of the study consists of teachers who work in Ankara and İstanbul and have children between the ages of 3-12. In this context, data was collected from 462 teachers using simple random sampling method. One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal wallis-H, One-Way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and Pearson Correlation analysis were used to analyze the variables. In the study, a difference was observed in the teachers' digital addiction and digital parenting awareness levels in terms of daily digital usage time, purpose of digital device use, most frequently used social media application, and receiving training on digital addiction. In the study, a significant relationship was found between parents' digital addictions and their digital parenting awareness.

Keywords: Digital parenting awareness, digital addiction, teacher.

* Bu çalışma, birinci yazarın Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Temmuz 2024 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu Yazar, MEB, Süleyman Demirel Ortaokulu, Mardin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-5210-4325, e-posta: cebrail.urt@gmail.com

*** Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep-Türkiye, ORCID: 0000-0003-3946-7006, e-posta: mmurat@gantep.edu.tr

Giriş

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

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

Teknolojinin alışveriş, eğlence ve bilgi edinme (İşman, 2011), iletişim, araştırma yapma, ticari işlemlerde bulunma (Biricik, 2022) gibi işlevlere sahip olduğu ve bu işlevlerin insan yaşamı için olumlu gelişmeler yarattığı söylenebilir. İnternet ve teknolojik cihazları kullanma oranı arttıkça insan yaşamına yönelik olumsuz etkileri de daha sık görülmeye başlanmıştır. Bilgisayar kullanımı ve internet erişim oranlarında meydana gelen artış neticesinde teknolojik araç-gereç ve ortamların bireylerde farklı düzeylerde de olsa bağımlılık yarattığı ve bazı davranış bozukluklarına neden olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2020). Teknolojiden kaynaklı bağımlılığın olumsuz etkileri insanın çevresini gün geçtikçe sarmakta ve teknoloji bağımlılığı birey için istenmedik sonuçlara sebep olmaktadır (Yazıcı ve Özcan, 2021).

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

Dijital dünyanın genişlemesi ve dijital cihazların evlere hatta ceplere kadar girmesi çocukların risklerle karşılaşma ihtimalini arttırmıştır. Bununla beraber ebeveynlerin sorumlulukları ve rolleri de değişmeye başlamıştır. Bu sorumluluk ve roller dijital ebeveynlik kavramını ortaya çıkarmıştır (Kabakçı-Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013; Kaya ve Mutlu-Bayraktar, 2021; Parmar, 2017; Rode, 2009; Yay, 2019). Dijital ebeveynlik kavramını ilk kullananlardan biri olan Rode (2009), gizlilik ve etik kavramları üzerinde durarak, çocuklarını güvende tutma, onları koruma çabasında olan ebeveynlerin, bu çabayı dijital dünyada da yapmaya çalıştığını ifade etmektedir. Huang, Li, Chen ve Straubhaar (2018), yaptıkları bir çalışmada dijital ebeveynliği, bilgi ve kaynaklara erişim, ilişki kurma, çocuğu koruma ve sosyal medya kullanımını takip etme olarak kavramsallaştırmıştır. Kavitha ve Sikandar (2021), dijital ebeveynliği, ebeveynlerin dijital dünyada çocuğunu koruması olarak tanımlar. Bir diğer tanımda da dijital ebeveynlik, dijital dünyadaki imkanların ve risklerin farkında olma, dijital platformlarda çocuklarını izleme ve çocuklarına olumlu rol model olmak olarak ifade edilmiştir (Manap ve Durmuş, 2020; Sırakaya ve Seferoğlu 2013). Dijital ebeveynliği tanımlarken daha çok anne ve babaların dijitalite karşısındaki tutum ve davranışlarına odaklanması gerektiğini ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır (Biricik, 2021; İnan-Kaya vd., 2018a). Dijital ebeveyn, çocuğu teknolojik cihazlar ve internetle buluşturan ve etkileşim halinde olmalarını sağlayan ebeveyn olarak algılanmamalıdır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Öztürk (2020) dijital ebeveynlik kavramını tanımlarken ebeveynlerin iyi birer dijital okuryazar olmaları, dijital uygulamaları iyi kullanabilmeleri ve bu bilgileri çocuklarına uygun bir şekilde aktarabilmeleri olarak ifade eder. Dijital ebeveyn, dijital imkanların ve risklerin farkında olan, dijital dünyada çocuğunu izleyen, dijital cihaz kullanma becerisine sahip ve başkalarının haklarını gözetken kişidir (Kabakçı-Yurdakul Vd., 2013; Yaman, 2018; Yay, 2019). Ebeveyni, çocuk-dijital dünya arasında bir arabulucu olarak değerlendirip dijital ebeveynliği dijital arabuluculuk olarak tanımlayan çalışmalar da vardır (Haddon, 2006; Livingstone ve Helsper, 2008). Tüm bu bilgiler dijital ebeveynliğin klasik ebeveynlik kadar önemli beceriler gerektiren bunun yanında ebeveynin sahip olması gereken rollerin olduğu bir kavramdır. Dijital ebeveynlik becerisi söz konusu olduğunda yapılan tanımların ortak noktalarının “okuryazarlık, farkındalık, model olma, kontrol ve denetim,

risklerden koruma, etik ve yenilikçilik” kavramları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir (Manap, 2020; Yurdakul vd., 2013). Alanyazın incelendiğinde bu kavramların bazı çalışmalarda birbirlerinin yerlerine kullanıldığı ve bazı kavramların diğer kavramları kapsadığı görülmektedir.

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

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

COVID-19 salgınıyla beraber tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de internet ve dijital araç kullanımı artmıştır (Kaya, 2021). Pandeminin etkisiyle birlikte teknolojinin eğitim dünyasına girmesi, dijital cihazların eğitimin vazgeçilmez unsurları haline gelmesine neden olmuştur (TÜİK, 2021). Eğitim dünyasının dijitalleşmeye başlaması ile birlikte öğretmenlerin dijital dünyada geçirdiği süre de artmıştır. Dijital cihazlarla günlük geçirilen sürenin artması dijital bağımlılık sorununun oluşmasına neden olmaktadır (Akıncan, 2022; Kaymal, 2020; Yılmaz, 2019). Öğretmenler dijital dünyada daha aktif bir rol üstlenip, dijital dünyayı etkin bir şekilde kullanmaya çalışırken öğrencilerinin fiziksel, psikolojik, sosyal gelişimlerini göz önünde bulundurmamak durumunda kalmışlardır. Bu durum, eğitim hizmetini veren kişilere yani öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemiştir. Hem ebeveyn hem de öğretmen olan bireylerin temelde dijital sorumluluklarının benzer olduğu görülmektedir. Yurdakul Vd. (2013) dijital ebeveynlerin sahip olması gereken bazı temel becerilerin dijital ortamdaki riskler konusunda dikkat etme ve bu risklere karşı tedbir alma, dijital ortamda zaman geçiren çocukların dijital hareketlerini takip etme ve onları bağımlı olabileceklerinin bilincinde olarak hareket etme olarak ifade etmiştir. Bu açıdan dijital ebeveynliğe benzer bir şekilde öğretmenlerin yeni dijital sorumlulukları, dijital teknolojilerin çocuklar için yaratacağı risklerin ve imkanların farkında olmak, dijital cihazları kullanım konusunda sorumlu davranmak, çocuklara olumlu model olmak gibi davranışlar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital cihazları kullanırken bağımlı olma riskleri olduğu göz önüne alındığında dijital bağımlılıkları ile dijital ebeveynlik farkındalıklarının araştırılması gerekli bir çalışma haline gelmiştir. Literatürde dijital ebeveynlik ve dijital bağımlılık konularında yapılan araştırmaların çok az olduğu ve örneklem olarak öğretmenlerin seçildiği çalışma sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Hem ebeveyn olarak dijital cihazları kullanıp dijital ebeveyn olmaya çalışan hem de dijital bağımlılıktan korunmaya ve öğrencilerini korumaya çalışan bir meslek icra eden öğretmenler için bu süreç daha fazla sorumluluk doğurduğu düşünülmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ebeveyn olan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının araştırılmasıyla elde edilecek bulguların alanda önemli bir eksikliği kapatacağı ve yeni dijital yaşama uyum konusunda tüm paydaşlara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

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

- Ebeveyn olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları; günlük dijital cihaz kullanım süresi, dijital cihaz kullanım amacı, en sık kullanılan sosyal medya uygulamaları, dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumu bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ebeveyn olan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları; günlük dijital cihaz kullanım süresi, dijital cihaz kullanım amacı, en sık kullanılan sosyal medya uygulamaları, dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilen çözümlenmesinde kullanılan yöntemler konusunda bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

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

Örneklem

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

Tablo 1.

Öğretmenlere ait demografik özellikler

Değişken	Grup	n	%
Çalışılan İl	İstanbul	251	54,3
	Ankara	211	45,7
Cinsiyet	Kadın	340	73,6
	Erkek	122	26,4
Günlük Dijital Cihaz Kullanım Süresi	0-1 Saat	45	9,7
	2-3 Saat	293	63,4
	4-5 Saat	124	26,9
Dijital Cihaz Kullanım Amacı	Alışveriş	43	9,3
	Sosyal Medya	229	49,6
	Eğlence	50	10,8
	Okul/İş	97	21,0
En Sık Kullanılan Sosyal Medya Uygulamaları	Oyun	43	9,3
	İnstagram	194	42,0
	Whatsapp	175	37,9
	Twitter (X)	74	16,0
Dijital Bağımlılık Konusunda Eğitim Alma Durumu	Diğer (Facebook, Tiktok Vb.)	19	4,1
	Bilgi Yok	23	5,0
	Eğitim Yok ama Bilgi Var	172	37,2
Dijital Ebeveynlik Konusunda Eğitim Alma Durumu	Seminer	68	14,7
	Hizmet İçi Eğitim	199	43,1
	Bilgi Yok	50	10,8
TOPLAM	Eğitim Yok ama Bilgi Var	279	60,4
	Seminer	70	15,1
	Hizmet İçi Eğitim	63	13,7
TOPLAM		462	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 251’i (%54,3) İstanbul’da, 211’i (%45,7) Ankara’da çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 340’ı (%73,6) kadın, 122’si (%26,4) erkektir. Günlük 0-1 saat dijital cihaz (telefon, tablet, bilgisayar, TV, oyun konsolu vb.) kullanan öğretmenlerin sayısı 45 (%9,7), 2-3 saat kullanan öğretmenlerin sayısı 293 (%63,40), 4-5 saat kullananların sayısı 124’tür (%26,90). Öğretmenlerin 43’ü (%9,30) alışveriş, 229’u (%49,60) sosyal medya, 50’si (%10,80) eğlence (dizi, film, müzik vb..), 97’si (%21,00) Okul/iş, 43’ü (9,30) oyun oynamak amacıyla dijital cihazları kullanmaktadır. Öğretmenlerin en sık kullandığı sosyal medya uygulamalarına bakıldığında 194’ü (%42,00) Instagram, 175’i (%37,90) Whatsapp, 74’ü (%16,00) Twitter (X), 19’u (%4,10) diğer (Facebook, Tik Tok vb..) oluşturmaktadır. Dijital bağımlılık konusunda öğretmenlerin 23’ü (%5,00) bilgi sahibi olmadığını, 172’si (%37,20) eğitim almadığını ama bilgi sahibi olduğunu, 68’i (%14,70) bu konuda seminer çalışmasına katıldığını, 199’u (%43,10) dijital bağımlılık ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmasına katıldığını ifade etmiştir. Dijital ebeveynlik ile ilgili bilgisi olmayan

öğretmenlerin sayısı 50 (%10,8), eğitim almayan ama bilgi sahibi olan öğretmenlerin sayısı 279 (%60,40), seminer çalışmasına katılanların sayısı 70 (%15,10), hizmet içi eğitim alanların sayısı 63 (%13,70) olmuştur. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmen sayısı 462 olarak gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerini belirlemek adına “Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ)” ve “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ)” kullanılmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgilerin toplanması adına araştırmacılar tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcılar ile ilgili bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Formda, araştırmaya katılan kişilerin çalıştıkları il, cinsiyet, günlük dijital cihaz kullanım süresi, dijital cihaz kullanım amacı, en sık kullanılan sosyal medya uygulamaları, dijital bağımlılık ve dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu gibi bilgiler yer almaktadır.

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ): Anne babaların, dijital ebeveynlik farkındalığını ölçmek için Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi derecelendirme kullanılan ölçek 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; Risklerden Koruma (RK), Verimli Kullanım (VK), Olumsuz Model Olma (OMO) ve Dijital İhmal (Dİ) olarak belirlenmiştir. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyutları birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Her bir alt boyut için ayrı ayrı puan hesaplanmakta olup ölçeğin tamamı için toplam puan hesaplanmamaktadır. OMO ve Dİ boyutlarında alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir. Puanların yükselmesi ebeveynin, olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. VK ve RK alt boyutlarında alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir. Puanların yüksek olması ebeveynlerin dijital araçları verimli kullanım düzeyinin ve çocuğu risklerden koruma düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyutlarında düşük puan almaları, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyutlarından yüksek puan almaları dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Manap ve Durmuş, 2020). Ölçeğin geliştirilme aşamasında Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik katsayıları hesaplanmış Olumsuz Model Olma alt boyutu için 0,799; Dijital İhmal alt boyutu için 0,785; Verimli Kullanım alt boyutu için 0,717; Risklerden Koruma alt boyutu için 0,634 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik analizler tekrar yapılmış Olumsuz Model Olma alt boyutu için 0,723; Dijital İhmal alt boyutu için 0,809; Verimli Kullanım alt boyutu için 0,703; Risklerden Koruma alt boyutu için 0,661 olarak belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları yeterli oranda güvenilir düzeydedir (Koşar, 2018; Can, 2017).

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

Verilerin Toplanması

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 05.04.2023 tarihli E-87841438-302.08.01-317965 sayılı etik izni ile yapılmıştır. Ölçekler Google Formlardan yararlanılarak dijital ortamda anket haline getirilip İstanbul ve Ankara illerinde yaşayan 3-12 yaş arasında çocuğa sahip olan gönüllü öğretmenlere online (mail, Whatsapp, Instagram vb.) olarak iletilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

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

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği dört alt boyuttan oluştuğu ve toplam puan alınmadığı için ölçeklerin analizinde iki gruplu bağımsız değişkenler için t-testi, ikiden fazla gruba sahip bağımsız değişkenlerin analizinde tek yönlü çok değişkenli (MANOVA) analizi yapılmıştır. MANOVA analizi birden fazla bağımlı değişkenin bağımsız bir değişkenin gruplar arasında herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2022; Can, 2017). MANOVA analizi yapılmadan önce varsayımlar sınanmıştır. MANOVA analizi varsayımları verilerin uç değerler içermemesi, verilerin normal dağılım göstermesi, Leneve testine göre varyansların homojen olması, kovaryans matrislerinin anlamlı olmamasıdır (Can, 2017). Analizlerden önce varsayımlar sınanmış ve varsayımların sağlandığı durumlarda MANOVA analizleri yapılmıştır. Anlamlı sonuç bulunan analizlerde hangi veriler arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek adına Post Hoc analizlerinden Tukey analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları ve dijital bağımlılıklarına ilişkin yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara ve bulguların istatistiksel olarak yorumlanmasına yer verilmiştir.

Günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgular

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

Tablo 2.

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

Değişken	Süre	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	η^2
DBÖ	(1) 0-1 saat	45	1,824	0,536	24,633	,001*	2>1	0,11
	(2) 2-3 saat	293	2,156	0,546			3>1	
	(3) 4-5 saat	124	2,531	0,724				

* $p < ,05$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile günlük dijital cihaz kullanım süresi bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($F(2;112) = 24,633$; $p < ,05$). Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2 = 0,11$) göre öğretmenlerin günlük dijital cihaz kullanım süresi, dijital bağımlılık puanlarındaki değişikliğin %11'ini açıklamaktadır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olmadığı için ($F_{Levene} = 4,813$; $p < ,05$) Post Hoc analizlerinden Dunnett testi kullanılmıştır. Yapılan Post Hoc analizine göre dijital cihazlar ile 0-1 saat zaman geçiren gruptaki öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, 2-3 saat ve 4-5 saat zaman geçiren öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre daha düşüktür. ($\bar{X}_{0-1} = 1,824 \pm 0,536$; $\bar{X}_{2-3} = 2,156 \pm 0,546$; $\bar{X}_{4-5} = 2,521 \pm 0,698$).

Günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyut puanlarının, ebeveynin günlük dijital cihaz kullanma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p = ,990$; $p > ,05$), Levene testine göre de Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 0,080$; $p = 0,923$; $p > ,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene} = 0,227$; $p = 0,797$; $p > ,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene} = 0,085$; $p = 0,979$; $p > ,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene} = 1,122$; $p = 0,326$; $p > ,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.*DEFÖ alt boyut puanlarının günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine göre MANOVA analizi sonuçları*

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

*p<,05

Tablo 3'te verilen MANOVA analizi sonucuna göre günlük dijital cihaz kullanım süresi birleşik bağımlı değişkene göre DEFÖ alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(8-912)}=6,792$, $p<,05$; Wilks' $\lambda=,000$, $\eta^2=0,056$). OMO ve Dİ puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmıştır. Yapılan Post Hoc analizine göre Olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyut puanlarında öğretmenlerin dijital cihazlarla geçirdiği süreye göre farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Olumsuz model olma alt boyut puanlarına göre dijital cihazlarla 4-5 saat ($\bar{X}= 10,13\pm2,423$) zaman geçiren öğretmenlerin, 2-3 saat ($\bar{X}= 8,98\pm2,42$) ve 0-1 saat ($\bar{X}= 7,73\pm2,45$) zaman geçiren öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahipken; dijital cihazlarla 2-3 saat zaman geçiren öğretmenlere ait ortalamanın da 0-1 saat zaman geçiren öğretmenlere ait ortalamadan daha yüksek olduğu analiz edilmiştir. Benzer şekilde dijital ihmal alt boyutuna göre dijital cihazlarla 4-5 saat ($\bar{X}= 9,21\pm2,90$) zaman geçiren öğretmenlerin, 2-3 saat ($\bar{X}= 8,41\pm2,96$) zaman geçiren öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir.

Dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgular

Analizin yapılması için ön şartlara bakıldığında grupların birbirinden bağımsız oldukları, alışveriş (çarpıklık= 0,41, basıklık=-0,37), sosyal medya (çarpıklık= 0,84, basıklık= 1,52), eğlence (çarpıklık=-0,41, basıklık=-0,05), okul/iş (çarpıklık= 0,66, basıklık= 0,63), oyun (çarpıklık= 0,76, basıklık= 0,88) verilerinin ± 2 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdikleri (George ve Mallery, 2010) ve verilerin uç değerler içermediği belirlenmiştir. Ayrıca varyanslar homojen olduğu için ($F_{Levene} = 2,428$; $p>,05$) verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 4.*DBÖ puanlarının dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre ANOVA analizi sonuçları*

Değişken	Süre	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark	η^2
DBÖ	(1) Alışveriş	43	2,100	0,647	4,653	001*		0,04
	(2) Sosyal Medya	229	2,310	0,669			2>4	
	(3) Eğlence	50	2,196	0,468			5>4	
	(4) Okul/İş	97	2,025	0,539				
	(5) Oyun	43	2,376	0,671				

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile dijital cihaz kullanım amaçları bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($F(4;457) = 4,653$; $p<,05$). Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2= 0,04$) göre öğretmenlerin dijital cihaz kullanım amacı, dijital bağımlılık puanlarındaki değişikliğin %4'ünü açıklamaktadır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için ($F_{Levene} = 4,813$; $p<,05$) Post Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan Post Hoc analizine göre dijital cihazları sosyal medyada zaman geçirmek ve oyun oynamak amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları, dijital cihazları okul/iş amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarından daha yüksektir. ($\bar{X}_{sosyal_medya}= 2,310\pm0,669$; $\bar{X}_{oyun}= 2,376\pm0,671$; $\bar{X}_{okul_iş}= 2,025\pm0,539$). Bir başka ifadeyle dijital cihazları sosyal medyada zaman geçirmek ve oyun oynamak amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları, dijital cihazları okul/iş amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılıklarından daha yüksektir.

Dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyut puanlarının öğretmenlerin dijital cihaz kullanım amacı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=,13$; $p>,05$), Levene testine göre de Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 1,250$; $p=0,289$; $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,163$; $p= 0,957$; $p>,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene}=0,119$; $p=0,976$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,944$; $p=0,410$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

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

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

$p<,05$

Tablo 5'te verilen MANOVA analizi sonucuna göre dijital cihaz kullanım amacı birleşik bağımlı değişkene göre DEFÖ alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(16-1387)}=1,794$, $p<,05$; Wilks' $\lambda=,027$, $\eta^2=0,016$). Dİ ve RK puanlarındaki söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmıştır. Yapılan Post Hoc analizine göre RK alt boyut puanının dijital cihaz kullanım amacı bağımsız değişkenine göre farklılaşmadığı ancak Dİ puanlarının farklılaştığı analiz edilmiştir. Tablo 4.39'da görüldüğü gibi Dİ alt boyut puanına göre dijital cihazları sosyal medya ($\bar{X}= 8,92\pm 2,888$) amacıyla kullanan öğretmenlerin, okul/iş ($\bar{X}= 7,73\pm 2,899$) amacıyla kullanan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir.

En sık kullanılan sosyal medya uygulaması değişkenine göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgular

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

Tablo 6.

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

Değişken	En sık kullanılan uygulamalar	n	Sıra ortalamaları	X ²	p	Fark
DBÖ	(1) Instagram	194	242,99	13,944	,003*	1>2
	(2) Whatsapp	175	207,19			3>2
	(3) Twitter (X)	74	267,68			
	(4) Diğer	19	197,13			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile kullanılan sosyal medya uygulamaları bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($X^2= 13,944$; $p<,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post-Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan Post Hoc analizine göre Instagram ve Twitter (X) kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları Whatsapp ve diğer uygulamaları kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre yüksektir ($\bar{X}_{Instagram}= 2,290\pm 0,650$; $\bar{X}_{Twitter}= 2,411\pm 0,704$; $\bar{X}_{Whatsapp}= 2,093\pm 0,563$; $\bar{X}_{Diğer}= 2,042\pm 0,504$).

En sık kullanılan sosyal medya uygulaması değişkenine göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyut puanlarının öğretmenlerin en sık kullandığı sosyal medya uygulamaları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p=,080$; $p>,05$), Levene testine göre de Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene}= 0,902$; $p=0,440$; $p>,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene}=0,506$; $p= 0,678$; $p>,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene}=0,214$; $p=0,887$; $p>,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiş ancak Verimli Kullanım ($F_{Levene}=5,592$; $p=0,10$; $p>,05$) alt boyutunda hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

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

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

*p<,05

Tablo 7’de verilen MANOVA analizi sonucuna göre en sık kullanılan sosyal medya uygulamaları birleşik bağımlı değişkene göre DEFÖ alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(12-1204)}=2,812$, $p<,05$; Wilks’ $\lambda=,001$, $\eta^2=0,024$). Olumsuz Model Olma ve Dijital İhmal alt boyut puanlarında oluşan söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmıştır. Yapılan Post Hoc analizine göre OMO alt boyut puanına göre Instagram ($\bar{X}= 9,438\pm 2,595$) kullanan öğretmenlerin puan ortalamaları, diğer ($\bar{X}= 7,579\pm 2,009$) uygulamaları (Facebook, tiktok vb) kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek; Twitter (X) ($\bar{X}= 9,770\pm 2,267$) kullanan öğretmenlerin puan ortalamaları Whatsapp ($\bar{X}= 8,789\pm 2,456$) ve Diğer ($\bar{X}=$

7,579±2,009) uygulamaları kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu analiz edilmiştir. Di alt boyut puanına göre Twitter (X) ($\bar{X}= 9,459\pm 2,925$) kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarının Whatsapp ($\bar{X}= 8,394\pm 2,963$) ve diğer ($\bar{X}= 6,842\pm 2,316$) uygulamaları kullanan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu analiz edilmiştir.

Dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgular

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

Tablo 8.

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

Değişken	Eğitim Alma Durumu	n	Sıra ortalamaları	χ^2	p	Fark
DBÖ	(1) Bilgim Yok	23	252,37	14,030	,003*	4>2
	(2) Eğitim Yok Ama Bilgim Var	172	254,99			
	(3) Seminer	68	240,10			
	(4) Hizmet İçi	199	205,39			

* $p < ,05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları ile dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumları bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($\chi^2= 14,030$; $p < ,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Post-Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan Post Hoc analizine göre dijital bağımlılık konusunda eğitim almayan ama bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin dijital bağımlılık puanları hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarına göre yüksektir ($\bar{X}_{\text{eğitim_yok_bilgi_var}}= 2,314\pm 0,581$; $\bar{X}_{\text{hizmet_içi}}= 2,115\pm 0,637$).

Dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyut puanlarının, ebeveynin dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans (MANOVA) analizi yapılmadan önce tek değişkenli normallik analizi ve uç değerlere bakılmış verilerin uç değerler içermediği ve her grup için verilerin ± 2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) tespit edilmiştir. Box testi, kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p = ,381$; $p > ,05$), Levene testine göre de Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyutlarından Olumsuz Model Olma ($F_{Levene} = 0,541$; $p = 0,655$; $p > ,05$), Dijital İhmal ($F_{Levene} = 1,422$; $p = 0,236$; $p > ,05$), Verimli Kullanım ($F_{Levene} = 2,335$; $p = 0,073$; $p > ,05$) ve Risklerden Koruma ($F_{Levene} = 1,572$; $p = 0,195$; $p > ,05$) puanları için hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği analiz edilmiştir. Varsayımlar sağlandıktan sonra MANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

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

Değişken	Eğitim	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
OMO	(1) Bilgim Yok	50	9,58	2,771	3-458	3,786	,011*	
	(2) Eğitim Yok Ama Bilgim Var	279	9,35	2,483				1>4
	(3) Seminer	70	8,94	2,542				2>4
	(4) Hizmet İçi	63	8,29	2,217				
Di	(1) Bilgim Yok	50	9,52	2,915	3-458	9,238	,000*	1>3
	(2) Eğitim Yok Ama Bilgim Var	279	8,93	2,962				1>4
	(3) Seminer	70	7,89	2,857				2>3
	(4) Hizmet İçi	63	7,21	2,541				2>4
VK	(1) Bilgim Yok	50	14,48	2,682	3-458	9,539	,000*	2>1
	(2) Eğitim Yok Ama Bilgim Var	279	15,60	2,365				3>1
	(3) Seminer	70	16,16	2,021				4>1
	(4) Hizmet İçi	63	16,68	2,007				4>2
RK	(1) Bilgim Yok	50	12,94	3,782	3-458	8,373	,000*	2>1
	(2) Eğitim Yok Ama Bilgim Var	279	14,57	3,190				3>1

(3) Seminer	70	14,97	3,909	4>1
(4) Hizmet İçi	63	14,64	3,275	4>2

$p<,05$

Tablo 9’da verilen MANOVA analizi sonucuna göre öğretmenlerin dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma birleşik bağımlı değişkene göre Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin alt boyut puanlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(12-1204)}=4,739$, $p<,05$; Wilks’ $\lambda=,000$, $\eta^2=0,040$). Tüm alt boyut puanlarında oluşan söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına varyanslar homojen olduğu için Post Hoc analizlerinde Tukey analizi yapılmıştır. Yapılan Post Hoc analizine göre OMO alt boyut puanına göre Dijital ebeveynlik konusunda bilgisi olmayan ($\bar{X}=9,58\pm2,771$) ve herhangi bir eğitim almadan sadece bilgi sahibi olan ($\bar{X}=9,35\pm2,483$) öğretmenlerin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden ($\bar{X}=8,27\pm2,217$) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu bulgulanmıştır. Dİ alt boyut puanına göre dijital ebeveynlik konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=9,52\pm2,915$), seminer ($\bar{X}=7,886\pm2,857$) ve hizmet içi eğitim ($\bar{X}=7,206\pm2,541$) alan öğretmenlere göre; herhangi bir eğitim almadan sadece bilgi sahibi olan öğretmenlerin de ($\bar{X}=8,932\pm2,962$), seminer ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir. VK alt boyut puanına göre dijital ebeveynlik konusunda hizmet içi eğitim ($\bar{X}=16,683\pm2,007$), seminer ($\bar{X}=16,157\pm2,026$) alan ve herhangi bir eğitim almadan sadece bilgi sahibi olan ($\bar{X}=15,602\pm2,365$) öğretmenlerin bilgi sahibi olmayan ($\bar{X}=14,480\pm2,682$) öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir. RK alt boyut puanına göre dijital ebeveynlik konusunda hizmet içi eğitim ($\bar{X}=15,952\pm3,275$), seminer ($\bar{X}=14,971\pm2,909$) alan ve herhangi bir eğitim almadan sadece bilgi sahibi olan ($\bar{X}=14,570\pm3,190$) öğretmenlerin bilgi sahibi olmayan ($\bar{X}=12,940\pm3,782$) öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu analiz edilmiştir.

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

Araştırmamızın temel amacı olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri ile dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine dair analizler yapılmadan önce ön koşullar incelenmiştir. Pearson Korelasyon analizi ön koşulları değişkenlerin sürekli olması ve verilerin normal dağılım göstermesidir. Ölçeklere ait istatistiksel veriler tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

DBÖ ve DEFÖ normallik analizleri

Ölçekler	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık	En Az	En Çok
DBÖ	462	2,22	0,63	0,76	1,34	1,00	5,00
OMO	462	9,17	2,51	0,06	-0,39	4,00	16,00
Dİ	462	8,60	2,96	0,34	-0,55	4,00	17,00
VK	462	15,71	2,37	-0,62	0,79	5,00	20,00
RK	462	14,64	3,31	-0,40	-0,40	4,00	20,00

Tablo 10’da görüldüğü üzere yapılan ön analizlerin sonucunda ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010), değişkenlerin sürekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin DBÖ ile DEFÖ alt boyut puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

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

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

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

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin DBÖ puanları ile DEFÖ alt boyutlarından OMO puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=,595$; $p<,001$); DBÖ puanları ile DEFÖ alt boyutlarından Dİ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=,458$; $p<,001$) sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin DBÖ puanları ile DEFÖ alt boyutlarından VK puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu ($r=-,253$; $p<,001$); DBÖ puanları ile DEFÖ alt boyutlarından RK puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu ($r=-,184$; $p<,001$) bulgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dijital cihazları günlük kullanım süresi değişkenine göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları incelendiğinde, dijital cihazlarla günde 2-3 saatten daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin puanları daha yüksek çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde dijital cihazlar ve internetle geçirilen süre arttıkça bireylerin bağımlı olma eğilimi gösterdiklerine dair çok fazla araştırma mevcuttur. Aydın ve Horzum (2015) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada dijital oyun bağımlılığını incelemiş ve uzun saatler oyun oynama davranışı gösteren öğretmenlerin bağımlı olmaya meyilli olduklarını belirtmişlerdir. Çelik (2018) çalışmasında öğretmenlerin günlük internet kullanım oranları ile internet ve sosyal medya bağımlılığı puanlarının paralel şekilde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bazı araştırmalarda öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile günlük dijital cihaz kullanım süresinin paralel şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akıncan, 2022; Kaymal, 2020). We Are Social 2023 dijital raporuna göre Türkiye’de 71,38 milyon internet kullanıcısı var. Aynı çalışmada dünyada sosyal medya (Instagram) kullanma oranı aylık ortalama 12 saat iken Türkiye’de bu oran aylık ortalama 21,4 saat olarak belirlenmiştir (Kemp, 2023). TÜİK Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2023 raporuna göre internete erişim sağlayan hane oranı %95,5; interneti kullanan birey oranı ise %87,1 olarak tespit edilmiştir. Türkiye ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalara bakıldığında internet kullanım oranının dünya ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Özellikle Covid-19 pandemisinden sonra eğitim öğretim faaliyetlerinin dijitalleşmesiyle beraber eğitimcilerin eskiye oranla daha fazla internette zaman geçirdikleri görülmektedir. Kullanım oranındaki yoğun artışın bir sonucu olarak dijital bağımlılık düzeylerinin yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Ebeveynlerin günlük dijital cihazlarla geçirdikleri zaman ile dijital ebeveynlik farkındalıkları incelendiğinde cihazlarla günde 4-5 saat zaman geçiren ebeveynlerin dijital ihmal ve olumsuz model olma puanlarında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile dijital cihazlar ile günde 3 saatten fazla zaman geçiren ebeveynler çocuklarını ihmal etmekte ve onlara olumsuz model olmaktadır. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda ebeveynlerin ebeveyn arabuluculukları ile dijital cihazları kullanma sıklığı (Dulkadir-Yaman vd., 2023); dijital ebeveynlik tutumları ile ekran kullanım süreleri (Doğan, 2022) ve dijital ebeveynlik farkındalıkları ile dijital cihaz kullanma yılı ve günlük kullanma süreleri (Pazarcıklı, Ağralı ve Aydın, 2022); dijital ebeveynlik öz yeterlilikleri ile internet kullanım deneyimleri (Yaman vd., 2019) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Manap (2020) ebeveynlerin akıllı telefonlarla geçirdikleri süre ile dijital ebeveynlik alt boyutlarından risklerden koruma ve olumsuz model olma puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar ve araştırmamızda elde edilen sonuçlar incelendiğinde ebeveynin gün içinde uzun süreler dijital cihazlar ile zaman geçirmesinin ebeveynlik görevlerini aksatmasına, çocukları ihmal etmesine, çocuklara olumsuz model olmasına ve çocukları dijital riskler ile baş başa bırakmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında ebeveynlerin zamanının önemli bir kısmını dijital cihazlar ile geçirmesinin bazı olumsuz sonuçlara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu sorunlar aile-çocuk dijital bağımlılık düzeylerinde artma, aile-çocuk iletişiminin zayıflaması ve çeşitli çatışmaların ortaya çıkabileceği şeklindedir.

Dijital cihazları kullanım amaçlarına göre öğretmenlerin dijital bağımlılıkları incelendiğinde, katılımcıların dijital cihazları daha çok sosyal medyada zaman geçirmek ve oyun oynamak amacıyla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medya ve dijital oyun amacıyla dijital cihazları kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarının dijital cihazları alışveriş, eğlence ve okul/iş amacıyla kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Son yıllarda internet bağımlılığı konusunda yapılan birçok araştırmada internetin kullanım amaçlarında sosyal medya kullanımı oldukça yüksek oranlara sahiptir (Altunkürek ve Özçoban, 2020; Can ve Tozoğlu, 2019; Mertoğlu, 2020; Polat ve Karasu, 2020; Yavuz, 2018). Günün ve Kayri (2010) tarafından yapılan bir araştırmada internet kullanıcılarından bağımlı olanların sosyal medya, oyun, film, müzik ve sohbet kanallarında zaman geçirirken; bağımlı olmayanların ise daha çok alışveriş sitelerinde zaman geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olarak internet kullanan ve bağımlılık düzeyi yüksek olan bireyler daha çok sosyal medyada zaman geçirmek amacındayken; orta düzeyde bağımlılığa sahip olan bireyler ise mesajlaşma ve iletişim amacıyla dijital cihazları kullanmaktadır (Doğan, 2023). Alışveriş, eğlence, haber takibi, dijital oyun, banka ve resmi iş ve işlemlerin neredeyse hepsini dijitalden yapmak mümkün hale geldiği bir dünyada bireyler alışveriş yaparken, oyun oynarken, eğitim alırken aynı anda sesli ve yazılı sohbet edebileceği ve içeriklerini paylaşabilecekleri uygulamalarla tanıştılar. İnsanların kullanım amaçları gün geçtikçe çeşitlenmekte ve buna bağlı olarak bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Dijital cihazları kullanım amacına göre dijital ebeveynlik farkındalıkları incelendiğinde, öğretmenlerden dijital cihazları sosyal medyada zaman geçirmek amacıyla kullananların dijital ihmal puanlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bir başka ifadeyle sosyal medyada zaman geçiren öğretmenlerin çocuklarını ihmal etme düzeyleri daha yüksektir. Livingstone vd., (2018) İngiltere’de yaptıkları çalışmada 0-17 yaş grubunda çocuğu olan ve interneti kullanan ebeveynlerin, dijital cihazları çocukları için dijital imkanları takip etmek ve dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıklarını bulgulanmıştır. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin teknolojiyi, interneti ve dijital cihazları eğitim, zaman geçirme, iletişim ve haberleşme amacıyla kullandıkları belirlenmiştir (Avinç, 2017; Söğüt, 2020; Şahan, 2017; Yücelyiğit ve Aral, 2020). Kullanım amaçları farklı olsa da dijital cihazlar ile geçirilen sürenin artması insanlar arasındaki iletişimi zayıflatmakta, kişiler

arası ilişkilerin ve sohbetlerin sanal platformlara taşınmasına neden olmaktadır. Bireylerin sosyal medyaya yönelmelerinde etkili olan sebepler incelendiğinde bunların günlük hayattaki sıkıntılardan kaçmak, eğlenceli zaman geçirmek ve gündemi takip etmek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sosyal medya platformlarının ilgi çekici olması da bireyler üzerinde etkili olmakta ve bireylerin zamanın farkına varmadan uzun saatler bu platformlarda zaman geçirmesine, bu süreçte de çocuklarını ihmal etmesine neden olduğu düşünülmektedir.

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

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

Dijital bağımlılık konusunda eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, öğretmenlerden dijital bağımlılık konusunda eğitim almadığını ancak bilgi sahibi olduklarını ifade edenlerin dijital bağımlılık puanları yüksek bulunmuştur. En az bir eğitim (seminer ve hizmet içi eğitim) alan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarının daha düşük bir ortalama sahip olduğu gözlenmiştir. Bir başka ifade ile dijital bağımlılık konusunda eğitim alan öğretmenlerin dijital bağımlılıkları daha düşük bulunmuştur ancak eğitim almadan başka kanallar aracılığıyla bilgi edinen ve bilgi sahibi olduklarının düşünen öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile bağımlılık konusunda eğitim alma durumları arasında ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık ilişkisine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ilişkinin olmadığı (Kul, 2020) veya zayıf düzeyde bir ilişki olduğu (Özsarı ve Deli, 2023) sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin dijital dünya ile ilgili yeterliliklerinin araştırıldığı bir çalışmada ebeveynlerin çoğunluğunun dijital riskler konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (İnan-Kaya vd., 2018b). Benzer bir sonuca Özsoy ve Atılğan (2018) ebeveynlerle yaptıkları çalışmada ulaşımlardır. Söz konusu çalışmada ebeveynlerin dijital imkanlar ve riskler konusunda bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biricik (2021), anne ve babalarla yaptığı çalışma sonucunda ebeveynlerin dijital okuryazarlık konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde üniversitelerde okutulan bazı derslerin (teknoloji bağımlılığı dersi) sonucunda öğrencilerin bağımlılık düzeylerinde düşüşün tespit edilmesi (Karabulut, 2023) eğitimin önemini ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Araştırmamızda elde edilen sonuç bu açıdan önemli bir göstergedir. En az bir eğitim alan öğretmenlerin dijital bağımlılık puanlarının düşük olması öğretmenlerin bağımlılığın olumsuz sonuçları konusunda farkındalıklarının arttığı; eğitim almayan ama bağımlılık konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin ise olası dijital riskler konusunda bilgilerinin yetersiz kalmasından kaynaklı dijital bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Dijital ebeveynlik konusunda eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, öğretmenlerden bilgi sahibi olmayanların ve bilgi sahibi olup herhangi bir eğitim almayanların olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeylerinin daha yüksek olduğu bir başka ifade ile eğitim almayan öğretmenlerin çocuklarına olumsuz örnek teşkil ettikleri ve çocuklarını ihmal ettikleri belirlenmiştir. En az bir eğitim (seminer veya hizmet içi) alan öğretmenlerin verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir başka ifade ile en az bir eğitim alan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha yüksektir. Araştırmamızın bu kısmında sağlıklı bir yorum yapabilmek adına dijital okuryazarlık kavramını açıklamak gerektiği düşünülmektedir. Dijital okuryazarlık, dijital teknolojilerdeki bilgilerin anlaşılması ve edinilen bilgilerin işlevsel bir şekilde işe koşulmasıdır (Churchill vd., 2008). Dijital dünyadaki tehlikeler konusunda bilgi sahibi olmayan, dijital cihazı işlevsel bir şekilde kullanma konusunda eksik bilgisi olan ve dijital dünyada bilgi arama, sentezleme ve işe koşma konusunda yeterliliğe ulaşmamış bir ebeveynin çocuğuna sağlıklı bir şekilde dijital ebeveynlik yapması zor olacaktır. Biricik (2021) dijital oyun oynayan çocukların ebeveynleri ile yaptığı çalışmada 70 ebeveyninden sadece 3 tanesinin dijital okuryazarlık konusunda bilgi sahibi olduğunu geriye kalan ebeveynlerin ise herhangi bir bilgi sahibi olmadıklarını belirlemiştir. Alımcı (2019) ebeveynlerin internet medya okuryazarlıklarını araştırdığı çalışmada interneti güvenli kullanma konusunda bilgi sahibi olduklarını düşünenlerin oranı %66,4 olarak bulunurken bu konuda hiçbir bilgisi olmayanların oranı ise %6,4 olarak bulgulanmıştır. Bazı araştırmalarda ebeveynlerin dijital imkanlar ve riskler konusunda sahip oldukları bilgilerin çok az olduğu ve çocukları dijital risklerden korumak için kısıtlama ve yasaklama yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir (Alımcı, 2019; Özsoy ve Atılğan, 2018). Yapılan araştırmalar ve çalışmamızın bulgusu göz önüne alındığında ebeveynlerin kendi imkanları ile dijital ebeveynlik konusunda araştırma yapabilmelerinin ön koşullarından birinin dijital okuryazarlık becerisine sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Eğitim alan bireylerin farkındalık düzeylerinin yükseldiği ve dijital dünyadaki imkanlar ve riskler konusunda bilinçlendiği buna bağlı olarak da dijital ebeveynlik farkındalıklarının arttığı düşünülmektedir.

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

Sonuçlar

Bu çalışmada, günlük 2 saatten fazla dijital cihaz kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Dijital cihaz kullanım süresi arttıkça dijital bağımlılık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç sosyal medyada zaman geçirmek ve dijital oyun oynamak amacıyla dijital cihazları kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Dijital medya uygulamalarından Instagram ve Whatsapp kullanan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre dijital bağımlılık konusunda eğitim almadan kendi imkanları ile bilgi edinmeye çalışan öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, dijital cihazlar ile günlük 3 saatten fazla zaman geçiren ebeveynlerin çocuklarını dijital olarak ihmal ettiği ve çocuklara olumsuz model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları düşük bulunmuştur. Sosyal medyada zaman geçirmek için dijital cihazları kullanan öğretmenlerin dijital ihmal puanları yüksek bulunmuştur. Bu ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları düşük bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre Instagram kullanan öğretmenlerin olumsuz model olma puanlarının yüksek olduğu, Twitter (X)'i yoğun kullanan öğretmenlerin ise hem çocuklara olumsuz model olma hem de çocukları dijital olarak ihmal etme düzeyleri daha yüksek

bulunmuştur. Instagram ve Twitter (X)'ı yoğun olarak kullanan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları daha düşük bulunmuştur. Araştırmada dijital ebeveynlik konusunda eğitim almayan öğretmenlerin olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmada dijital ebeveynlik farkındalığı ile dijital bağımlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dijital bağımlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri düşük bulunmuştur.

Öneriler

Bu araştırma nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda karma desenlerin kullanılması önerilmektedir. Öğretmenlerden dijital bağımlılık ve dijital ebeveynlik konusunda eğitim almayanların veya kendi imkanları ile bu konularda bilgi edinenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek, dijital ebeveynlik farkındalıklarının daha düşük olduğu göz önüne alındığında araştırmacıların her iki konuda da hem öğretmenlere hem de ebeveynlere yönelik psikoeğitim programları yapmaları önerilmektedir.

Gelişen ve değişen dünyada bir zorunluluk haline gelmeye başlayan dijital dünyanın barındırdığı risk ve imkanlar konusunda Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere Sivil Toplum Kuruluşlarının ebeveynleri ve öğretmenleri bilgilendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Hem dijital bağımlılığın yüksek çıkmasına hem de dijital ebeveynlik farkındalıklarının düşük çıkmasına neden olan etmenlerden biri de dijital cihaz kullanım süresi olduğu göz önüne alındığında boş vakitlerin daha sağlıklı değerlendirilmesi adına okullarda alternatif çalışmaların (kurs, sosyal, sportif faaliyet vb) artırılması ve bu çalışmaların aileler arasında yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Erkeklerin hem dijital bağımlılık düzeyleri yüksek hem de dijital ebeveynlik farkındalıklarının daha düşük olduğu göz önüne alındığında araştırmacıların baba eğitim programlarının oluşturması ve uygulaması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akıncan, E. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık dijital bağımlılık ve bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No: 764153). [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi].
- Akkaya, S., Tan, Z., Kapıdere, M. & Şahin, S. (2021). Investigation of the relationship between parents' awareness of digital parenting and the effects of digital games on their children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 889-917. <https://doi.org/10.17679/inuefd.905569>
- Alımcı, F. (2019). *Kayseri'deki anne babaların internet medya okuryazarlığı bilinçliliği üzerine bir araştırma*. (Tez No: 589525). [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Altunkürek, Ş. Z. & Özçoban, K. (2020). Lise öğrencilerinin internet bağımlılıkları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Bağımlılık Dergisi*, 21(4), 275-284.
- Arslan, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 27-41. <https://doi.org/10.31458/iejes.600483>
- Avinç, Z. (2017). *0-8 yaş arasındaki çocukların internet ve mobil teknoloji alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı*. (Tez No: 458742). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Aydın, F. & Horzum, M. B. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(1), 52-66.
- Aydiner, S. (2017). *Ortaokul kademesindeki öğrencilerin bilgisayar bağımlılıkları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 0-8 yaş arasındaki çocukların internet ve mobil teknoloji alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı*. (Tez No: 452195). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi].
- Başköy, N. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık, siber zorbalık ve bilgisayara karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No: 344639). [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi].
- Bates-Fraser, L., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J. B., Kerr, Z. Y., Handson, E. D., Gibss, B.B., Kline, C. E. & Stoner, L. (2020). COVID-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior and sleep. *Children*, 7(138), 1-9. <https://doi.org/10.3390/children7090138>
- Bilgin, H. C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. (Tez No: 423226). [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Biricik, Z. (2021). Çocukların oynadığı dijital oyunlara ilişkin dijital ebeveynlerin farkındalıkları üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2), 575-597. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.785287>
- Biricik, Z. (2022). Dijital bağımlılıklar ve dijital bağımlılıklardan kurtulma yolu olarak dijital minimalizm. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(3), 897-912. <https://doi.org/10.7456/11203100/022>
- Bostancı, A. (2020). *Teknolojik araçların 10-12 yaş çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik ebeveyn tutum ve davranışlarının belirlenmesi: (Konya İli Örneği)*. (Tez No: 627014). [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi].
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (32. baskı). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Basım). Pegem Akademi.
- Can, H. C. & Tozoğlu, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3 (3), 102-118.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(02)00004-3)
- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. *International Conference on Information Communication Technologies in Education*. Corfu, Greece. <http://www.icicte.org/ICICTE2008Proceedings/churchill043.pdf>
- Coşkunalp, S. (2022). *Dijital ebeveynlik öz yeterliği ile çocuklarda problemlili medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 761723). [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Çam, E. (2012). *Öğretmen adaylarının eğitsel ve genel amaçlı Facebook kullanımları ve Facebook bağımlılıkları: SAÜ Eğitim Fakültesi*. (Tez No: 328125). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Çelik, E. (2018). *Öğretmenlerin internet, sosyal medya bağımlılıkları ile evlilikte uyum ve aile işlevleri arasındaki ilişki*. (Tez No: 520091). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Dilci, T. (2015). *Dijital diyet zamanı* (1. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Dilci, T., Arslan, A. & Ersoy, M. (2019). 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 122-142. <https://doi.org/10.14225/Joh1514>
- Doğan, M. (2023). *Birinci basamağa başvuran evli kadınlarda internet bağımlılığının, aile içi bireyler arasındaki uyum üzerine etkisinin incelenmesi: Isparta örneği*. (Tez No: 789650). [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi].
- Doğan, M. A. (2022). *Dijital ebeveynliğin demografik özellikler, beş faktör kişilik kuramı ve bilişsel esneklik açısından incelenmesi*. (Tez No: 756237). [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].

- Dulkadir-Yaman, N., Karademir, A. & Yaman, F. (2023). An investigation of the parental mediation situations of preschool children's parents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2) 218-245. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1258231>.
- Durak, E. Ş. & Durak, M. (2018). "Çevrim içi hayat" mı "gerçek hayat" mı? İnternet bağımlılığını kontrol etmede psikolojik stratejiler. *Uluslararası Eğitimde Güncel Sorunlar ve Teknoloji Bağımlılığı Kongresi*, 72-82. İstanbul: Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.
- Gençer, S. L. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi*. (Tez No: 283752). [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi].
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Göldağ B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.105>
- Günüş, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Tez No: 234300). [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Günüş, S. & Kayri, M. (2010). Türkiye'de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 220-232.
- Huang, G., Li, X., Chen, W. & Straubhaar, J. D. (2018). Fall-behind parents? The influential factors on digital parenting self-efficacy in disadvantaged communities. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1186-1206.
- İçen, B. (2018). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerin sanal oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi*. (Tez No: 513681). [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi].
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D. & Yılmaz, Ö. (2018a). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 149-173. <https://doi.org/10.21764/mauefd.390626>
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D. & Yılmaz, Ö. (2018b). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 131-157
- İnce, S. (2000). *Küreselleşme sürecinde bilgi toplumu ve dijital kentler: Avrupa Birliği örneği*. (Tez No: 97673). [Doktora tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi].
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Kabakçı-Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F. & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Karabulut, A. (2023). Bağımlılık eğitiminin üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerine etkisi. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 21, 1-25. <https://doi.org/10.46218/tshd.1166817>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavitha, K. & Sikandar, B. J. (2021). Digital parenting: Issues, challenges and nursing implications. *Journal of Pediatric Surgical Nursing*, 10(3), 100-104. <http://doi.org/10.1097/JPS.0000000000000303>
- Kaya, A. (2021). Adölesanlarda dijital oyun bağımlılığının mutluluk ve yaşamın anlamına etkisi. *Bağımlılık Dergisi* 22(3), 297-304. <https://doi.org/10.51982/bagimli.902685>
- Kaya, İ. & Mutlu-Bayraktar, D. (2021). Türkiye'de yapılan dijital ebeveynlik araştırmalarına yönelik bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1046-1082. <https://doi.org/10.17679/inuefd.928805>
- Kaymal, B. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi*. (Tez No: 624170). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Kemp, S. (2023, February 13). *Digital 2023*. DataReportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey?rq=turkey>
- Kesici, A. & Tunç, N. F. (2018). The development of the digital addiction scale for the university students: Reliability and validity study. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 91-98. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060108>
- Koç, P. (2017). *Ana akım medyanın internet haber sitelerinde çevrimiçi oyunlara yönelik bağımlılık temsili*. (Tez No: 463151). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Konçak, A. (2016). *Teknolojik bağımlılık ve büyüme ilişkisi: Mekânsal dışsallıkların ampirik analizi*. (Tez No: 446299). [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve güvenirlik, K. Beycioğlu, N. Özer ve Y.Kondakçı (Editörler). *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (ss. 169-200). Pegem Akademi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem.
- Köksal, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılık düzeyleri, internet bağımlılık düzeyleri ile başlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 427646). [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-41.

- Lauricella, A. R., Wartella, E. & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J. & Ólafsson, K. (2018). *In the digital home, how do parents support their children and who supports them?* <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/preparing-for-a-digital-future/P4DF-Survey-Report-1-In-the-digital-home.pdf>
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal Of Broadcasting ve Electronic Media*, 52(4), 581-599. <http://dx.doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi*. (Tez No: 613073). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi].
- Manap, A. & Durmuş, E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Mertoğlu, M. (2020). Ortaokul ve lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyleri ile akademik başarıları ve bazı değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi-İzmir Bayraklı örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 932-944.
- Mojaz, Z. H., Zoghi-Paydar, M. R., & Ebrahimi, M. E. (2015). The Relationship between the internet addiction and the use of Facebook with marital satisfaction and emotional divorce among married University students. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(3), 709-717.
- Oral, A. H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No: 516206). [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Üniversitesi].
- Özbay, E. (2023). *İlkokul çağı ebeveynlerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile dijital ebeveynlik konusundaki farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 793180). [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Özsarı, A. & Deli, Ş. C. (2023). Dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık ilişkisi: Hokey sporcuları araştırması, *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, 12 (4), 491501.
- Özsoy, D. & Atılğan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk İletişim* 11(2), 96-125. <https://doi.org/10.18094/josc.415323>
- Parmar, N. (2017). *Digital parenting*. United Learning Schools, Ashford, Kent.
- Pazarcıklı, F. & Efe, E. (2022). Annelerin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalıklarını etkileyen faktörler. *Bağımlılık Dergisi*, 23(4), 421-429. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1063521>
- Pazarcıklı, F., Ağralı, H. & Aydın, A. (2022). Annelerin dijital ebeveynlik farkındalığının sağlık okuryazarlığı ve çeşitli değişkenler ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 23(3). 292-301. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1004480>
- Polat, F. & Karasu, F. (2020). Bir üniversitede öğrenim gören sağlık yüksekokulu öğrencilerinin obezite durumu ile internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 29(1), 34-41.
- Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. *Conference on People and Computers XXIII Celebrating People and Technology (HCI)*. Swindon, UK.
- Shaw, M. & Black, D. (2008). Internet Addiction: Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365.
- Sırakaya, M. & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmen adaylarının problemlerini internet kullanımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 356-368.
- Söğüt, F. (2020). Dijital ebeveynlerin dijital oyunlar ve şiddet ilişkisine yönelik algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 51, 79-100.
- Şahan, D. (2017). *Ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri ile teknoloji kullanma amaçları, ilgileri ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 471038). [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Şişman, Y. T. (2014). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinde sosyal medya bağımlılık durumu ile bağlanma stilleri benlik saygıları yalnızlık algıları ve sosyal beceriler arasındaki ilişki*. (Tez No: 399062). [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi].
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Devenci, T. & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Çocuklarda bilişim teknolojileri araştırması*. <http://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>.
- 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).
- Ümmet, D. & Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: Yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*. 3 (1), 29-53.
- Ünal, M. H. (2015). *Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi*. (Tez No: 412717). [Uzmanlık tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi].

- Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Tez No: 532545). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı-Yurdakul, I., Çoklar, A. N. & Güyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 149-172. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7897>
- Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik* (2. Baskı). Yeşilay Yayınları.
- Yavuz, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 281-296.
- Yazıcı, Z. N. & Özcan, E. N. (2021). Annelerdeki teknoloji bağımlılığı düzeyi ile dijital ebeveynlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 15-28. <https://doi.org/10.51533/insanbilimleri.908582>
- Yılmaz, B. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin dijital bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Ankara ili Çankaya ilçesi örneği*. (Tez No: 594150). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- 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.
- Yücelyigit, S. & Aral, N. (2020). Dijital teknolojiyi üretim ve tüketim amacıyla kullanan çocukların ve ebeveynlerinin tercihlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1071-1084. <https://doi.org/10.17679/inuefd.739564>
- Yüzer, T. V. (2014). Bir iletişim ortamı olarak internet. *Selçuk İletişim*, 2(4), 114-120.
- Zeybekoğlu Akbaş Ö. & Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(4), 2245-2265. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395>

Extended Abstract

Introduction

With the emergence of the internet (Yüzer, 2014), which people use to communicate and which has its own unique features, the speed of communication has increased and technology has become an indispensable part of our age. People's needs in different areas of life increase and diversify, and new learning and information emerge. In parallel with this, economy, health, education, socialization etc. The impact of technology in fields is increasing day by day. This development in technology creates both positive and negative effects on people's lives. It can be said that technology has functions such as shopping, entertainment and information acquisition (İşman, 2011), communication, research, and commercial transactions (Biricik, 2022), and these functions create positive developments for human life. As the rate of using the internet and technological devices increases, its negative effects on human life have begun to be seen more frequently. As a result of the increase in computer use and internet access rates, it has been determined that technological tools and environments create addiction in individuals, albeit at different levels, and cause some behavioral disorders (Arslan, 2020). The negative effects of technology-related addiction surround the human environment day by day, and technology addiction (digital addiction) causes undesirable consequences for the individual (Yazıcı and Özcan, 2021). Digital addiction; It is defined as keeping technological devices out of hand and becoming a constant need (Dilci, 2015), aimless and uncontrolled use of digital tools (Caplan, 2022), and spending more time than necessary on social media and chat sites (Yılmaz, 2019). This uncontrolled and continuous use causes physical problems such as sleep problems (Bates-Fraser et al., 2020), weight loss or obesity, headaches, vision problems, increase in body pain, fatigue and exhaustion (Dilci, 2015); psychological factors such as unhappiness, tension and restlessness, and not being able to enjoy life (Durak and Durak, 2018); It causes problems in social areas (Ince, 2000), such as the increase in virtual meetings instead of face-to-face meetings, a decrease in social skills, and a decrease in visits to friends and acquaintances. The expansion of the digital world and the penetration of digital devices into homes and even pockets have increased the possibility of children encountering risks. However, the responsibilities and roles of parents have also begun to change. These responsibilities and roles have revealed the concept of digital parenting (Kabakçı-Yurdakul et al., 2013; Kaya and Mutlu-Bayraktar, 2021; Parmar, 2017; Rode, 2009; Yay, 2019). Rode (2009), one of the first to use the concept of digital parenting, emphasizes the concepts of privacy and ethics and states that parents who strive to keep their children safe and protect them also try to do this in the digital world. Kavitha and Sikandar (2021) define digital parenting as parents protecting their children in the digital world. In another definition, digital parenting is expressed as being aware of the opportunities and risks in the digital world, monitoring their children on digital platforms and being a positive role model for their children (Manap and Durmuş, 2020; Sırakaya and Seferoğlu 2013). While Öztürk (2020) defines the concept of digital parenting, he expresses it as parents being good digital literate, being able to use digital applications well and conveying this information to their children in an appropriate way. A digital parent is a person who is aware of digital opportunities and risks, monitors his or her child in the digital world, has the skills to use digital devices, and respects the rights of others (Kabakçı-Yurdakul et al., 2013; Yaman, 2018; Yay, 2019). All this information shows that digital parenting is a concept of classic parenting as well as its basic features and the roles that parents should have. When it comes to digital parenting skills, it is seen that the common points of the definitions are shaped by the concepts of "literacy, general, modeling, control and supervision, protection from risks, ethical frameworks" (Manap, 2020; Yurdakul et al., 2013). When the studies are examined, it is seen that these concepts are used interchangeably in some studies and some concepts include other concepts. With the COVID-19 epidemic, the use of internet and digital tools has increased in our country, as well as all over the world (Kaya, 2021). With the impact of the pandemic, the introduction of technology into the world of education has caused digital devices to become indispensable elements of education (TUIK, 2021). As the education world begins to digitalize, the time teachers spend in the digital world has also increased. Increasing time spent with digital devices causes some problems, especially addiction. While teachers try to use the digital world effectively, they have to take into account the physical, psychological and social development of their students. This situation has imposed new responsibilities on the people who provide education services, namely teachers. Teachers' new digital responsibilities include behaviors such as being aware of the risks and opportunities that digital technologies pose for children, acting responsibly in using digital devices, and being a positive model for children. From this perspective, both parenting and teaching responsibilities of teachers who are parents have increased even more.

The main purpose of the research is to examine the relationship between digital parenting awareness and digital addiction levels of teachers who are parents. In addition to the general purpose of the research, other aims to be achieved are:

- Digital parenting awareness of teachers who are parents; Do daily digital device usage time, purpose of digital device use, most frequently used social media applications, and education on digital addiction show a significant difference according to the independent variables?
- Do teachers' digital addiction levels differ significantly according to independent variables such as daily digital device usage time, purpose of digital device use, most frequently used social media applications and digital addiction training.

Method

The research was designed with descriptive and relational scanning models, which are general scanning models. The population of the study consists of teachers who work in Ankara and Istanbul and have children between the ages of 3-12. In this context, data was collected from 462 teachers using simple random sampling method. Within the scope of the research, "Digital Addiction Scale (DBÖ)" and "Digital Parenting Awareness Scale (DEFÖ)" were used to determine teachers' digital addiction levels and digital parenting awareness levels. A "Personal Information Form" was prepared by the researchers to collect demographic information about the teachers. Within the scope of this study, Cronbach's Alpha (α) reliability scores for the digital parenting awareness scale were 0.723 for the Negative Modeling subscale; 0.809 for the Digital Neglect subscale; 0.703 for the Efficient Use sub-dimension; It was determined as 0.661 for the Protection from Risks sub-dimension. Cronbach's Alpha (α) reliability score for the digital addiction scale was analyzed as 0.917. One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H, One-Way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and Pearson Correlation analysis were used to analyze the variables.

Results and Conclusion

In this research, digital addiction levels of teachers who use digital devices for more than 2 hours per day were found to be higher. It was concluded that as the duration of digital device use increases, digital addiction levels also increase. This research, concluded that parents who spend more than 3 hours a day with digital devices digitally neglect their children and become a negative model for children. These parents' digital parenting awareness was found to be low. In this research, digital addiction levels of teachers who use digital devices to spend time on social media and play digital games were found to be higher. In this research, digital neglect scores of teachers who use digital devices to spend time on social media were found to be high. These parents' digital parenting awareness was found to be low. In this research, it was concluded that the digital addiction levels of teachers who use Instagram and WhatsApp, which are among the digital media applications, are higher. In this research, according to the most frequently used digital media applications, it was found that teachers who use Instagram have higher scores for being a negative model, while teachers who use Twitter (X) extensively have higher levels of both being a negative model for children and digitally neglecting children. Digital parenting awareness of teachers who use Instagram and Twitter (X) extensively was found to be lower. In this research, it was concluded that the digital addiction levels of teachers who tried to obtain information on their own without receiving training on digital addiction were higher. In this research, negative modeling and digital neglect levels of teachers who were not trained in digital parenting were found to be higher. In this study, when looking at the relationship between teachers' digital addiction levels and digital parenting levels, a statistically significant and negative correlation was found. It was concluded that teachers with high digital addiction have low digital parenting awareness.

This research was conducted using quantitative methods. It is recommended to use mixed designs in future studies. Considering that those who do not receive training on digital addiction and digital parenting from teachers or those who obtain information through their own means have higher digital addiction levels and lower digital parenting awareness, it is recommended that researchers conduct psychoeducation programs for both teachers and parents on both subjects. Considering that men's digital addiction levels are found to be high and their digital parenting awareness is lower, it is recommended that researchers create and implement father training programs. It is recommended to conduct similar studies with different professional groups.