



T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIĞI İLE DİNLEMeye
YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

MERVE BALTAN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
DR.ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA ERSOY

SIVAS
2020

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIĞI İLE DİNLEMeye
YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Merve BALTAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Musafa Ersoy

Sivas

2020

KABUL VE ONAY

Merve BALTAN'ın hazırlamış olduğu“Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılığı İle Dinlemeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 08.09.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, “Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr.Öğr.Üyesi Şefik KARTAL (Jüri Başkanı)

Dr.Öğr.Üyesi Mustafa ERSOY (Danışman)

Dr.Öğr.Üyesi Kaan GÜNEY (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../

Doç.Dr.Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

.../.../2020

İmza

Merve BALTAN

ÖZET

BALTAN, Merve, Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılığı ile Dinlemeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2020

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıklarıyla dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek olup araştırmada ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desende gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Sivas ilindeki ortaokul öğrencileri oluşturmakta olup örnekleme ise 6 ortaokuldaki 5.6.7. ve 8.sınıflarda öğrenim gören 483 öğrenciden meydana gelmektedir. Öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile cinsiyetleri ve aile gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün, teknolojik ürün kullanma süresi ve teknolojik ürünü kullanma amacına göre dinlemeye yönelik tutumları ve dijital bağımlılıkları arasında da anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi bakımından dijital bağımlılık düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının çalışma durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyleri ve alt boyutları ile dinlemeye yönelik tutum düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi ve alt boyutları ile dinlemeye yönelik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi ve alt boyutları ile dinlemeye yönelik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğrencilere ve ailelerine öncelikle teknoloji okuryazarlık bilgisi kazandırılması, öğretmenlerin dinleme becerisinin öneminin, geliştirilebilirliğinin farkında olması ve çalışmalarını bu doğrultuda düzenlemeleri önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dinlemeye Yönelik Tutum, Dijital Bağımlılık, Öğrenci

ABSTRACT

BALTAN, Merve, The Examining of Relationship Between Secondary School Students' Digital Addiction and Their Attitudes Towards Listening, Master's Thesis, Sivas, 2020

The main purpose of this study is to examine the relationship between secondary school students' digital addiction and their attitudes towards listening, and relational scanning models were used in the study. The study is a research that conducted in correlational design, one of the quantitative research methods. The population of the study is constituted middle school students in Sivas, and as for the sample of the study is composed of 483 students that has been studying in 5th, 6th, 7th and 8th grades in six secondary schools. In the study, a significant relationship was found between the gender and family income of students and their digital addiction. In addition, a significant relationship was observed between the technological products students use the most, the duration of the technological product of they, their attitudes towards listening according to the purpose of using the technological product, and their digital addiction. It seems that there is no significant difference between the level of digital addiction and its lower dimensions in terms of the level of class in which students has been study. It seems that there is no significant difference between the levels of digital addiction and their sub-dimensions in terms of the working status of the parents of students and their attitude towards listening and their sub-dimensions. It seems that there is no significant difference between the levels of digital addiction and their sub-dimensions in terms of the living together status of the parents of students and their attitude towards listening and their sub-dimensions. According to the results of the research, it was suggested that students and their families should first gain knowledge of technology literacy, that teachers should be aware of the importance and development of listening skills, and that they should organize their work in this direction.

Key Words: Attitude Towards Listening, Digital Addiction, Student.

ÖN SÖZ

Bu çalışmayı hazırlarken geçirdiğim süreçte benden yardımlarını esirgemeyen manevi desteğini her an yanımda hissettiğim aileme ve arkadaşlarıma, bana bu Yüksek Lisans Tez Çalışması sırasında, kendimi daha da geliştirmeme katkı sağlayan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Ersoy'a, jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Kaan GÜNEY'e ve jüri başkanım Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL'a teşekkürü bir borç bilirim.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY SAYFASI	ii
ETİK SÖZÜ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçe Kazanım Becerileri	5
2.2. Dinleme/İzleme Becerisi.....	5
2.3. Konuşma Becerisi.....	8
2.4.Okuma Becerisi	10
2.5.Yazma Becerisi	11
2.6. Dinlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi	12
2.6.1. Dinleme ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki.....	13
2.6.2. Dinleme ve Okuma Becerileri Arasındaki İlişki	13
2.6.3. Dinleme ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki.....	14
2.7. Dinleme Becerisi ve Eğitim İlişkisi.....	14
2.8. Dinleme Türleri	17
2.9. Türkçe Öğretim Programlarında Dinleme Becerisi.....	18
2.10.Bağımlılık.....	19
2.11. İnternet Bağımlılığı.....	21

2.12. Dijital Oyun Bağımlılığı	21
2.13. Yapılmış Çalışmalar	23
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem.....	31
3.3. Verilerin Toplanması.....	31
3.4. Veri Toplama Araçları.....	31
3.5. Verilerin Analizi.....	33
BÖLÜM IV	
BULGULAR	
4.1. Demografik Değerlere Ait Bulgular	34
4.2. Ölçeğe ve Alt Boyutlarına Ait Bulgular	38
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	
5.1. Sonuç ve Tartışma	105
5.2. Öneriler	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	118

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Cinsiyet Dağılımı	34
Tablo 2. Sınıf Düzeyi Dağılımı	34
Tablo 3. Babanın Çalışma Durumu	34
Tablo 4. Annenin Çalışma Durumu.....	35
Tablo 5. Babanın Eğitim Durumu	35
Tablo 6. Annenin Eğitim Durumu.....	35
Tablo 7. Anne ve Babanın Birlikte Yaşama Durumu.....	36
Tablo 8. Ailenin Aylık Geliri	36
Tablo 9. Kardeş Sayısı	36
Tablo 10. En Çok Kullanılan Teknolojik Ürün.....	37
Tablo 11. Gün İçinde Teknolojik Ürün Kullanım Saati.....	37
Tablo 12. Teknolojik Ürünlerin Kullanım Amaçları	38
Tablo 13. Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	38
Tablo 14. Güvenirlik Analizi Değerleri	39
Tablo 15. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	39
Tablo 16. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları	40
Tablo 17. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	41
Tablo 18. Sınıf Seviyesi Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları.....	42
Tablo 19. Sınıf Seviyesi Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutumları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	44
Tablo 20. Öğrencilerin Sınıf Seviyesi Bakımından DYTÖ Dinlemeyi Gerekli Görme Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	45
Tablo 21. Baba Çalışma Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları	47

Tablo 22. Baba Çalışma Durumu Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutumları ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları	48
Tablo 23. Anne Çalışma Durumu Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	49
Tablo 24. Anne Çalışma Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları	50
Tablo 25. Baba Öğnenim Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	51
Tablo 26. Baba Öğnenim Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutumları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	54
Tablo 27. Anne Öğnenim Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	56
Tablo 28. Anne Öğnenim Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 29. Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	60
Tablo 30. Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	62
Tablo 31. Öğrencilerin Anne Baba Birlikte Yaşama Durumuna Göre DYTÖ Dinleme Güçlüğü Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	64
Tablo 32. Aile Gelir Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	65
Tablo 33. Öğrencilerin Aile Gelirine Göre DBÖ ve DBÖ Dürtüsellik Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	66

Tablo 34. Aile Gelir Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	68
Tablo 35. Kardeş Sayısı Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	70
Tablo 36. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre DBÖ Yoksunluk ve DBÖ Düşük Benlik Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	71
Tablo 37. Kardeş Sayısı Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	73
Tablo 38. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Durumuna Göre DYTÖ ve DYTÖ Dinlemeyi Gerekli Görme Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	74
Tablo 39. En Çok Kullanılan Teknolojik Ürün Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	76
Tablo 40. Öğrencilerin En Çok Kullandıkları Teknolojik Ürüne Göre DBÖ ve DBÖ Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	78
Tablo 41. En Çok Kullanılan Teknolojik Ürün Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 42. Teknolojik Ürün Kullanma Süresi Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	82
Tablo 43. Öğrencilerin Gün İçinde Teknolojik Ürün Kullanım Saatine Göre DBÖ ve DBÖ Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	84
Tablo 44. Teknolojik Ürün Kullanma Süresi Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları.....	87

Tablo 45. Öğrencilerin Gün İçinde Teknolojik Ürün Kullanım Saatine Göre DYTÖ ve DYTÖ Dinlemeyi Gerekli Görme ve Dinleme Güçlüğü Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	89
Tablo 46. Teknolojik Ürün Kullanma Amacı Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	91
Tablo 47. Öğrencilerin Teknolojik Araçları Ne Amaçla Kullandıklarına Göre DBÖ ve DBÖ Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	93
Tablo 48. Teknolojik Ürün Kullanma Amacı Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları	98
Tablo 49. Öğrencilerin Teknolojik Araçları Ne Amaçla Kullandıklarına Göre DYTÖ ve DYTÖ Dinlemeyi Gerekli Görme Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	100
Tablo 50. Ölçeklerin Korelasyon Değerleri	102
Tablo 51. Korelasyon Analizi Değerleri	103
Tablo 52. Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmalı Korelasyon Değerleri	103

KISALTMALAR

APA	Amerikan Psikiyatri Birliği
DBÖ	Dijital Bağımlılık Ölçeği
DYTÖ	Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
ICD	International Classification of Diseases
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
WHO	World Health Organization

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde kullanılan bilgisayar teknolojisi sayesinde internet günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Sadece yetişkinlerin değil, her yaş grubundan bireyin sık kullandığı bir araç haline almıştır. İnternetin gelişimine baktığımızda Web 2.0 teknolojisiyle beraber Web 1.0 teknolojisindeki sadece üreticiden tüketiciye veri akışının gerçekleştiği platform yerine, tüketicinin üretici, üreticinin de aynı zamanda tüketici olduğu, birbirleri ile etkileşim kurmalarına izin veren yeni bir mecra oluşmuştur. Sadece bilgi almak veya eğlenmek için değil; iş yaşamında, reklam sektöründe, bilim ve ticarete kitlelere ulaşmak, eğitimde öğrencilere yeni bilgi kaynakları sunmak için de internet kullanılıp hayatın tüm alanlarına dâhil edilmektedir. İnternet sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamlarla beraber kişiler arası iletişimi de değiştirmiştir. Web 2.0'ın gelişmesine bağlı olarak sosyal medya da gelişme göstermiştir. Sosyal medya araçları sayesinde bireyler ortak ilgi alanlarına sahip oldukları diğer bireylerle iletişime geçip kurdukları küresel arkadaş ortamında paylaşımda bulunabilmeye, fikir alışverişi yapmaya, düşüncelerini, ürünlerini ve eserlerini kitlelerle paylaşmaya, olmak istedikleri kişi olarak sanal dünyalarda yeni hayatlar yaşamaya, anlık haberleri öğrenebilmeye, coğrafi sınırları kaldırmaya başlamışlardır.

Dinleme “konuşan birinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği”dir. (Demirel, 1999: 33) Dinleme insanların duydukları sesleri anlamlandırması ve bu anladıklarına uygun tepkiler vermesi işidir. “Dil becerileri arasında dinleme, insanın ilk kullandığı becerisidir. Bu anlamda dinleme becerisi özel bir yere sahiptir. Çünkü insan, hayatının çok önemli bir parçası olan dili, dinleme becerisi sayesinde öğrenmekte ve

kullanmaktadır.” (Zengin, 2010: 30) Dinleme, işitmekten farklı olarak duyma ve anlamamanın bir arada yer aldığı bir beceridir. Dinleme daha çok iradeli bir faaliyetken işitme istem dışı gerçekleşir (Aras, 2004: 1).

Dinleme anlama sürecini de içinde barındırdığı için beynin dinleme sırasındaki işlevi önemlidir. Dinlemenin gerçekleşebilmesi için, kişi dikkat etmeli, duymalı ve duyduklarını zihninde bulunan bilgiler yoluyla anlamlandırmalıdır. Karşısındaki kişilerin anlatmak istediklerini daha iyi anlamakta ve onlara gereken tepkileri doğru ve hızlı bir şekilde verebilmektedir. Yapılan tüm konuşmalarda bir taraf anlatıcı bir taraf da dinleyici konumundadır. Konuşmanın etkili ve iyi olması biraz da dinleme becerisini kullanma düzeyine ve dinleyicinin niteliklerine bağlıdır. “Dinleyici dinleme sürecinde ön bilgileri ve deneyimleri ışığında konuşmacının aktardıklarını inceler, bazılarını alır. Kendi için yararlı gördüğü bilgileri, düşünceleri uygulamak veya değerlendirmek amacıyla seçer. Seçtiği bilgilerle ön bilgileri birleştirir ve zihninde yapılandırır.” (Kuşçu, 2010: 45).

Dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bireyler anlatılanları anlamakta, konuya odaklanmakta, dinlediklerinden gereken mesajları çıkarmakta zorlanacaklardır. Bu da konuşmanın amacına ulaşmasını engelleyecektir. Dolayısıyla dinlemeyi sadece doğuştan getirilen ve kendiliğinden oluşan, gelişen bir süreç olarak düşünmek doğru değildir. Dinleme becerisinin gelişimi etkili ve düzenli bir dinleme eğitimiyle mümkündür. Dinleme becerisini geliştirebilmek için öncelikle bireylerde bu beceriye karşı farkındalık yaratılmalı, sonra da dinleme becerisini kullanım şekilleri tecrübelerle öğretilmelidir. Dinleme becerisi de diğer tüm beceri alanlarında olduğu gibi bazı yöntem ve teknikler kullanılarak geliştirilmeye çalışılmalıdır (Yıldırım, 2007: 74).

Buradan hareketle araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıklarıyla dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır: Türkçe öğretiminde öğrencilerin dijital bağımlılıklarının dinlemeye yönelik tutumlarını etkileme düzeyi nedir?

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf seviyesi, baba çalışma durumu, anne çalışma durumu, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, anne ve babanın birlikte yaşama durumu, aile gelir durumu, kardeş sayısı , en çok kullanılan

teknolojik ürün, teknolojik ürün kullanma süresi, teknolojik ürün kullanma amacı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

•Öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları cinsiyet, sınıf seviyesi, baba çalışma durumu, anne çalışma durumu, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, anne ve babanın birlikte yaşama durumu, aile gelir durumu, kardeş sayısı , en çok kullanılan teknolojik ürün, teknolojik ürün kullanma süresi, teknolojik ürün kullanma amacı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

•Öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile dinlemeye yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıklarıyla dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma ile öğrencilerin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları ve birbirlerini nasıl etkiledikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil becerileri sıralaması yapıldığında öncelik dinleme ile başlamakta olup, dinleme becerisini konuşma, okuma ve yazma becerileri sırayla takip etmektedir (Melanlıoğlu, 2011). Bu durumda dinleme becerisi diğer üç becerinin oluşmasında temel faktör konumundadır (Tuncer, 2008). Dinleme becerisi bireye kazandırılması açısından ele alındığında en az çalışma gerektiren bir beceri türüdür. Çünkü birey herhangi birinin yardımına ihtiyaç duymadan bu beceriyi yerine getirmekte ve de etkin dinlemeyi yerine getirebilmektedir (Tüzel ve Keleş, 2013). Durumun böyle olmasına karşın günlük yaşantımızda ise bireylerin en fazla zamanı dinleme ile geçmektedir. Bu açıdan bakıldığında da en fazla kullanım alanına sahip bir dil becerisidir (Akyol, 2014; Aktaş ve Gündüz, 2003; Göçer, 2007; Şahin, 2013; Kardaş ve Harre, 2015). Dinleyen bireylerin anladıklarını ifade etmeleri için de konuşma becerilerinin aktifliği söz konusudur. Bu durum konuşma becerisinin de dinleme becerisi gibi önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Cihangir, 2004; Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Göçer, 2007; Gündüz ve Şimşek, 2014; Onan, 2012). Bu çalışmanın, konusu itibarıyla değişkenlerin birlikte ele alındığı fazla kaynak olmaması, ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıklarıyla dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek ve

bundan sonraki yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

- Araştırma, Sivas il merkezinde bulunan okullarla sınırlıdır.
- Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma, yalnızca 5.6.7.8. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğrenciler, düşüncelerini özgürce ve dürüstçe aktarmışlardır.
- Kullanılan ölçekler, öğrencilerin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumlarını ortaya koyacak niteliktedir.

1.6. Tanımlar

Beceri: “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020).

Dinleme: “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Demirel, 1999: 33).

Dinleme becerisi: Öğrencilerin dinleme kabiliyetlerinin gelişim düzeylerinin ifadesidir. Özbay (2015:5) dinleme becerisini “Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi” olarak tanımlamıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; Türkçe kazanım becerileri, dijital bağımlılık ile ilişkili kuramsal bilgiler ve bu alanda yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Türkçe Kazanım Becerileri

Beyin yapısında dil öğrenmeye yönelik bulunan özel alanlar ve uygun çevre şartları ile bireyde oluşan dil yeteneği; dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinden oluşmaktadır. Her bir beceri hem kendi içinde hem de birbiriyle ilişkili olarak bireyin bilişsel ve çevresel durumlarından etkilenmektedir. Bu aşamada bireyin dil öğrenme sürecinde beyin belirleyici, çevre ise şekillendirici bir rol oynamaktadır (Özbay, 2015). Bireyin ilk dili edinim ve öğrenim sürecinin dışında, yabancı bir dili dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dil bilgisine yönelik öğrenme ve kullanma süreçleri ile ilgili araştırmalara 1960'lı yıllardan bu yana büyük bir önem verilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2003).

Dil bu dört becerinin –dinleme, okuma, yazma, konuşma- gerçekleşmesini sağlayan araçtır. Türkçeyi öğrenmek bu dört eylemde yetkinlik kazanmak demektir. Bu sebeple uygulanacak okuma yazma programları çocuğun dil gelişimine paralel olarak, dilin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazanılmasını da sağlamalıdır (Doğan, 2017).

2.2. Dinleme/İzleme Becerisi

Akyol (2014) okuma, yazma ve konuşma becerilerine temel oluşturan dinleme becerisinin bireyin ilk kazandığı beceri olduğunu belirtmektedir. Dinleme, doğum öncesi dönemde anne karnında başlayarak hayat boyu devam etmektedir. Nas (2003) duyma ve dinleme arasındaki farka değinmiş ve insanların kulaklarıyla duyduğu, beyinleriyle dinlediğini belirtmiştir. Dinleme; konuşma, ses, müzik, gibi uyarıcıları işitme, anlama ve zihinde yapılandırma amacıyla kulakta ve beyinde yürütülen karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Göçer (2007) bireyin; bilgi edinmek, tavsiye almak, diğer insanların yaşam hikâyesine katılmak, başka

insanların tecrübelerinden yararlanmak, bir konuya hâkim olmak, öğrenmek ve ilişki kurmak için dinleme becerisini kullandığını ifade etmektedir.

Dinleme doğuştan kazanılan ve bireyin kullandığı ilk dil becerisidir. Dinleme; duyu organları yoluyla seslerin alınması, algılanması ve anlaşılması sürecidir. Dinleme becerisi ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır: “Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir.”(Özbay, 2015:5).

“Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.”(Demirel, 2003: 70). “Dinleme, çaba gerektiren bilinçli bir süreç olmalı ve kulağa gelen sesler anlamaya çalışılmalıdır. Birçok araştırmacının yaptığı tanımlardan yola çıkarak, dinleme üzerine belirtilen noktalar şöyle sıralanabilir: 1. Mesajı gönderme/ iletme, 2. Mesajı işitme/ duyma, 3. Duyulan mesajın zihinde anlamlandırılması. Yine bu tanımlardan çıkarılabilecek bir başka sonuç ise, dinlemenin bilinçli olarak yapılması, duyulan her sesin dinlenmediğidir.” (Zengin, 2010: 19).

Burada dikkat çeken husus, dinleme becerisinin anlama olmadan gerçekleşmeyeceğinin belirtilmesidir. Dinlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin karşıdakini anlama çabasında olması gerekir. Böyle bir amaç yoksa yapılan eylem dinleme değil işitme olacaktır. Dinleme işitme ilişkisi incelendiğinde işitmeye amaçsız duyma etkinliği denilebilir. Kişi anlama çabasında olmadan karşıdaki sesi duyar. Duyma eylemini engellemek mümkün değildir; ama duyma eylemi gerçekleşirken bireyin duyduklarını anlaması da söz konusu olmamaktadır. “Dinleme, genellikle iradeli bir faaliyetken, işitme çoğu zaman istem dışı olarak gerçekleşir. Dinleme; konuşan kişinin vermek istediği iletileri anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. İşitme ise kulakla algılamak, duymaktır. İşitme doğal bir sürecin sonucu; dinleme ise öğrenilmesi ve kazanılması gereken bir beceridir.” (Aras, 2004: 1).

“Dinleme duyma mekanizmalarından geçen bilgilerin kaydedilip kullanıma hazır hale gelmesini sağlayan bir farkındalıktır. Bu açıdan dinleme duymanın ötesinde aktif bir zihinsel süreçtir.” (Aytan, 2011: 9). Dinlemede birey istekli ve bilinçli olarak sürecin içinde yer almalıdır. “İşitme tamamen fizyolojik bir durumdur ve bunu sağlayan organları sağlıklı olan herkes, istese de istemese de işitme mesafesi içindeki sesleri işitir. Buna karşılık; dinleme zihnin ve duyguların iştirakiyle gerçekleşir.” (Yıldırım,

2007: 28-29). Dinleme becerisi bilinçli olması bakımından önemlidir. Kişinin dinlemeye hazır olması bu eylemin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Çaylı, 2012: 8).

“Dinleme, sesleri duymaktan ve karşıdaki kişinin söylediklerinin basit bir şekilde anlaşılmasından daha fazla içeriğe sahiptir. Dinleme kişinin isteği veya tercihinine bağlı olan ve zihnin aktif olarak rol aldığı bilinçli ve seçici bir eylemdir. Bu nedenle bireyin iradesini kullanarak duyduğu seslerin içinden seçim yapması, algılaması ve değerlendirmesi süreçlerini kapsamaktadır” (Kaya, 2012: 19).

Dinleme becerisinde en önemli nokta isteklilik ve zihinsel faaliyettir. Kişi dinlemeye karşı bir istek duymalı, amaç belirlemeli ve işitme eylemini gerçekleştirirken anlamasını sağlayacak olan zihinsel aktiviteleri gerçekleştirmelidir. Dinleme becerisinin işitmeden farklı olmasını sağlamak, yani dinleme becerisinde anlamayı gerçekleştirebilmek için dinleme becerisinin eğitimi önemli ve gereklidir. Dinleme becerisinin sistemli bir şekilde kazandırılması nerede, nasıl ve ne için dinleneceğinin belirlenmesini sağlayacaktır. Bilinçli olarak dinleyen kişiler zihinlerinde daha doğru bilgi ve sonuçlara ulaşacaklardır. Dinleme becerisinin kazandırılması toplumsal ortamdan ve aileden sonra okulda yapılmaktadır. Ailede ve sosyal ortamlarda düzenli ve planlı olmayan dinleme eğitimi okulla birlikte bir düzen ve plan içinde gelişmeye başlayacaktır. Dinleme eğitimi verilirken amaca ulaşmak için yapılanlar plan dâhilinde olmalı, öğrencilere her aşamada ne yapacakları anlatılarak daha verimli bir eğitim süreci yaşanması sağlanmalıdır (Katrancı, 2012: 21).

Dinleme eğitiminde süreçler sırasıyla öğretilmelidir. Dinleme öncesi, sırası ve sonrası çalışmalar ayrıntılı bir şekilde anlatılmalı ve yeterli miktarda uygulama yapılmalıdır. “Dinleme öncesi çalışmalar, öğrencileri dinlemeye hazırlamayı amaçlar. Bu hazırlığın hem fiziksel hem de zihinsel boyutu vardır. Dinleme öncesi çalışmaların fiziksel boyutu içinde ilk sırayı, sınıfta sessizliğin sağlanması alır. Sınıftaki sessizlik, dinleme sırası ve sonrasında da devam etmelidir. Öğrenciler sağlıklı bir dinleme ortamının en temel şartlarından birinin sessiz ortam olduğu konusunda bilgilendirilmelidir. Fiziksel boyut içinde ele alınması gereken diğer özellikler; sınıftaki her öğrencinin sağlıklı olarak işitebileceği bir şekilde oturması ve sınıftaki oturum planının buna göre ayarlanması; ses kaynağının, sesin tüm öğrenciler tarafından rahatlıkla işitilebilecek şekilde düzenlenmesi, sınıftaki havanın ne çok sıcak ne çok

soğuk olması, sınıf veya okul dışından gelebilecek seslere karşı önlem alınması şeklinde belirtilebilir.” (Doğan, 2017: 30).

Zihinsel boyutta ise dinlemek için amaç belirlenmesi ve dinlemeye karşı motive olunması yer almaktadır. Öğrenci ne yapacağını ne kadar iyi bilirse dinlemeye o kadar hazır olacaktır. Dinleme sırası çalışmalarında kişi dikkatini dinlediğine yoğunlaştırmalı, dinlediklerini önceki bilgileriyle karşılaştırmalı, gerekirse not almalıdır. Dinleme sonrasında ise sorulara cevap verebilmeli, dinledikleri ile ilgili fikir yürütebilmeli ve dinlediklerini eleştirebilmelidir. “Öğrenciye, dinleme eğitimi sırasında bu aşamaları ezberlemekten ziyade dinlemede bunlara ihtiyaç duyup kullanma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmalıdır. Böylece dinleme, planlı bir gelişim gösterebilir.” (Melanlıoğlu, 2012: 1585). Planlı bir dinleme eğitimi almış öğrenciler de dinleme öncesi, sırası ve sonrasında uygun dinleme davranışlarını gösterecektir (Yıldırım, 2007: 22).

Bir bireyin başarılı olabilmesi için sadece zeki olması yeterli değildir, bunun yanında dinleme becerisini en iyi şekilde kullanması da gerekmektedir. Yapılan çalışmalar dinleme becerisinin, öğrenilebilir ve öğretilebilir bir dil becerisi olduğunu göstermektedir. Taylor, dinleme eğitimi sonunda, dinleme ve buna bağlı olan konuşma, okuma ve yazma becerilerinde de önemli gelişmelerin sağlandığını belirtmektedir (Cihangir, 2004).

2.3. Konuşma Becerisi

“Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığı ile aktarılması” (Demirel, 2003: 90) olan konuşma; Akyol’a (2014) göre yazmadan önce gelişen ve öğrencilere etkili bir iletişim becerisi kazandırmak için ilkokullarda geliştirilmesi gereken bir beceridir. Günümüz öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilere iletişim becerisi kazandırırken öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini de geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amacın eğitim kurumlarında öğrenciye düşünce ve duygularını kurallara uygun, etkili ve doğru olarak anlatabilme yeteneği kazandırma ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2014: 94). Nas (2003)’a göre bireyin etkili bir konuşma yapması için çok okuması, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olması ve konuşması gerekir. Bu durumda okullarda konuşma amacının sadece kendini doğru ve düzgün ifade etme becerisiyle kalmayıp, bu

becerilerin okuma, okuduğunu sorgulama, okudukları arasında anlam kurma gibi becerilerle birlikte yürütülmesi daha verimli sonuçlar doğuracaktır.

Konuşma, bireyin çevresiyle kuracağı iletişim ağında en güçlü araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşmanın iletişim becerisinin en önemli faktörlerinden biri olması, yabancı dil öğrenenlerin de ilk olarak bu beceride başarılı olmayı istemelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle hedef dilin ses, kelime ve cümle bilgisinde yeterlik kazanmaları gerekmektedir. Ancak yabancı dil öğretiminde 1970'lerden sonra ortaya çıkan iletişim becerisiyle kastedilen konuşma becerisi, sadece ses - telaffuz ya da gramer kurallarına uygun oluşturulmuş dilsel yapılarla ifade edilen bir beceri alanı değildir (Aydın, 2014).

Yabancı dilde konuşma yeterliği artık, bireyin neyi - kime - nasıl söylenmesinin bilinmesiyle ilgilidir. Burada can alıcı nokta, bireyin telaffuz - kelime bilgisinin yanı sıra yabancı dilin kültürel ve sosyal alanıyla da bütünleşik bir konuşma becerisine sahip olması gerektiğidir. 1970'lerin sonlarına doğru yabancı dil öğretiminde İletişimsel Yaklaşım'ın ağırlığı hissedilince dilbilimsel yaklaşımın tersine yabancı dilin daha somut bir şekilde gerçekleşen sosyal bağlam içinde ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu durum yabancı dil öğretim programlarında konuşma becerisinin “öğrenen rolü” zemininde ele alınmasını sağlamıştır. Bunun en somut örneği Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde görülmektedir. Öğrenen rolü; turist, öğrenci, doktor - hasta gibi bireyin farklı sosyal görevlerde bulunduğu senaryolarla somutlaştırılmakta ve konuşma becerisinin gerçek durumlarla ilintili olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Aydın, 2014).

Cohen, Weaver ve Li (1996), Dadour ve Robbins (1996), Dörnyei (1995) ve O'Malley ve Chamot'un (1999), konuşma becerisi üzerine yaptığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Örneğin O'Malley ve Chamot (1999), üstbilişsel, bilişsel ve sosyoduyuşsal strateji öğretimi alan deney grubunun kontrol grubuna göre konuşma becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Dörnyei (1995) ise Macaristan'da İngilizce öğrenen lise öğrencilerine uyguladığı iletişim stratejileri eğitiminden sonra öğrencilerin mesajları iletmekten vazgeçmek yerine iletişimde kalmayı tercih ettiklerini, güven duygusu kazandıklarını, zorluk çektiklerinde çeşitli manevralarla durumu telafi ettiklerini, ayrıca strateji kullanımında da niceliksel bir artış sağladıklarını belirtmiştir. Cohen, Weaver ve Li (1996; akt. Çaylı, 2012) de konuşma

becerisine odaklı bir strateji öğretiminin üniversite öğrencileri üzerine etkisini araştırdıkları çalışmada, deney grubunun konuşma performanslarında kontrol grubuna göre daha anlamlı bir başarı kaydettikleri sonucuna varmışlardır.

2.4.Okuma Becerisi

“Sözcüklerin, resimlerin, grafiklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması, yorumlanması ve yeniden yapılandırılmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olan okumada; anlam kurmak önemlidir ve bireyin önceki bilgilerine dayanarak anlam kurması ve bunları birleştirerek yeni bir düşünceye ulaşması beklenir. Bu süreçte ilk aşamada anlamlandırılan sözcük ve tümceler kısa süreli belleğe yerleştirilmekte ve okuyucunun ön bilgileri doğrultusunda bütünün anlamı bulunmaya çalışılmaktadır. Daha sonra elde edilen anlam uzun süreli belleğe yönlendirilmekte, okuma ve anlama gerçekleşmektedir. Karmaşık bir süreç olan okuma, bilişsel, duyuşsal, devinişsel davranışların etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirir” (Sever, 2000).

Aygüneş (2007), yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde yer alan okuma etkinliklerinde daha çok bilgi ve kavrama basamaklarına hitap eden yönergelerin yer aldığını tespit etmiştir. Bununla birlikte etkinliklerin okuma sonrasında yoğunlaştığını ve okuma sonrasındaki etkinliklerin de metni anlamlandırmaya yönelik kısa cevaplı sorulardan oluştuğu belirtilmiştir. Ancak bu tip etkinlikler, öğrencinin Türkçe öğrenme sürecinde pasif bir okuma yapmasına neden olmakta ve anlamlandırdığı mesajı kendi yorumuyla ifade etmesine engel oluşturmaktadır.

Şengül, (2014) ana dili Arapça olan ve Arap alfabesini kullanan öğrencilerin, yazdıkları metinde çoğu kez ünlü harfleri yazmadıklarını tespit etmiş; Arapça ve Farsça konuşan öğrencilerin ünlü harfleri öğrenmeleri ve kullanmalarının zor ve uzun zaman isteyen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu durum, söz konusu öğrencilerin hedef dilde kullanılan harfleri ve bu harflere karşılık gelen sesleri tanımlayamamalarından ileri gelmektedir. Dolayısıyla harf ya da kelime tanıma, öğrencilerin okumadaki akıcılıklarını etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma etkinliklerinde alfabe ve konu bilgisine sahip olursa bile kelime bilgisinin yetersiz olması durumunda okunanların birey tarafından anlamlandırılması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bireyin en az metin seviyesinde kelime bilgisine sahip olması etkili bir okuma için gereklidir. Diğer bir alt bileşen ise metindeki

cümlelerin taşıdığı ifadelerin hangi yapıda olduğunu bilmekle ilgilidir. Bunun yanı sıra günümüz öğretim faaliyetlerinde de en çok üzerinde durulan bileşenler; sentez ve değerlendirme ile üstbilişsel stratejilerdir. Sentez ve değerlendirme, bireyin daha önceki bilgilerini de kullanarak okuduğu metindeki mesajları yorumlaması ve değerlendirmesidir. Bu durumda okuma eyleminde bireyin yazılı veya sözlü bir şekilde anladıklarını ifade etmesi önemli görülmektedir (Kardaş ve Harre, 2015). Üstbilişsel stratejiler ise, bireyin okuma eyleminden önce bir amaç belirlemesini, planlama yapmasını, bildiklerini gözden geçirmesini, bilgilerini ve metni sorgulamasını içermektedir. Bununla bağlantılı olarak Cesur ve Fer (2011), bilişsel stratejilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarısını yordayan önemli bir değişken olduğunu tespit etmişlerdir.

Okuma alanında bilişsel ve üstbilişsel becerilerin etkin kullanımı üzerinde ısrarla durulsa da Ülper (2011), okumanın duyuşsal etmenler tarafından da yönetildiğini ve bunların uzunca bir süre alan yazınında ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Ülper (2011), ilgili araştırmalardan da yola çıkarak; amaç belirleme, kitap seçme, ilginç metinlere ulaşma ve toplumsal işbirliği yapma davranışlarının, okumaya güdüleyen etmenler olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde okuma başarısını etkileyebilmek için bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal etmenlerin eş güdümlü kullanımının sağlayacağı yararlar ve etkinliklerde öğrencilerin okuma öncesi ilgisini çekecek tartışma, konu hakkında bilgi toplama, kelime öğretimi, eski bilgileri harekete geçirecek yönergeler dikkate alınmalıdır.

2.5.Yazma Becerisi

Yazma, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılmasıdır. Bu becerinin etkin kullanılabilmesi, bireyin dış dünyayı gözlemlene, sürekli okuma, düşünme; kısacası hem anlama hem de anlatma becerilerinin yeteri kadar geliştirilmesine bağlıdır (Karatay, 2011).

Nunan (1999; akt. Yaylı, 2015: 81)'a göre, 1970'lerin ortalarına kadar yazma becerisi, sözel dil becerilerinin geliştirilmesi için destek olan, yardımcı bir beceri olarak görülüyordu. Ancak Nunan (1999; akt. Yaylı, 2015: 81), "1970'lerin ortalarında ürün yaklaşımından ziyade, yazmada izlenen süreçlerin ön plana alındığı süreç yaklaşımının, 1980'lerin ortalarında ise iki yaklaşımın aynı anda geliştiğini" belirtmektedir.

Bunlardan ilki, bireylerin uzmanlaşma ihtiyacı duydukları akademik konular nedeniyle akademik yazmaya odaklanma, diğeri ise içerik odaklı yaklaşımlardır. Akademik yazma, bireyin eğitim veya meslek nedeniyle uzmanlaştığı alanda, konu kavram ve terimleri kullanarak oluşturduğu bilimsel bir anlatım sürecidir. İçerik odaklı yaklaşım ise “bireyin akademik yaşantısında karşılaşılabileceği konular ve bunların içerikleri hakkında bilgi sahibi olmayı odağına almaktadır”.

“Yazma, duyguları, düşünceleri, tasarımları yazı ile anlatmaktır. Yazı insanoğlunun iletişiminde kullandığı en kalıcı araçtır. Bireyin çevresinden bilgi toplaması ve bu bilgilerden anlamlı bütünler oluşturması, yazmanın bilişsel boyutunu; anlatımda yalınlık, akıcılık, yazının sürükleyici ve ilgi uyandırıcı olması, yazmanın duyuşsal boyutunu; kalem tutma, yazarken sırada oturuş, defteri, kitabı tutuş ise yazmanın devinişsel boyutunu oluşturmaktadır” (Güleryüz, 2006).

Metin işlevine vurgu yapan yaklaşımda, dilsel yapılar ile uygun paragraflar oluşturmaya odaklanılmıştır. Bu süreçte, dil yapılarının etkili kullanılarak paragrafların oluşturulması ve metni giriş, gelişme ve sonuç olarak tamamlayabilmesi üzerinde durulmaktadır. Tema ve konuları odağına alan yaklaşımlarda ise bireyin yazma sürecinden önce konu ile ilgili kapsamlı bir araştırma yaparak bilgi edinmesi önemlidir. Yaratıcı ifadeleri odağına alan yaklaşımlarda, “yazma, genellikle bireyin kendi duygu, düşünce ve deneyimlerine dayanan yazmanın öğretilmekten çok öğrenildiğine inanılan yaratıcı bir çaba olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretim, yaratıcı düşünceyi destekleyici programlarla düzenlenmelidir” (Yaylı, 2015: 294). Yazma süreçlerini odağına alan yaklaşımlar ise yazma sürecinde izlenen aşamalar üzerinde durmakta ve sürece önem vermektedir.

2.6. Dinlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Anne karnında bebeğin beşinci ayından itibaren görülen dinleme becerisine karşın konuşma becerisi 1,5-2 yaşlarında, okuma ve yazma becerileri ise ilkökul birinci sınıfta başlamaktadır. Dinleme becerisi en çok kullanılan ve ilk öğrenilen beceri olduğu için dinleme becerisi gelişmemiş kişilerin diğer dil becerilerinde yetkin olması çok zordur (Şahin 2013: 68); yani dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Göçer 2007: 3; Kardaş ve Harre 2015: 266, Şahin 2013: 68). Konuşma ve yazma anlatma, dinleme ve okuma anlama, dinleme ve konuşma sözlü eylem, okuma ve yazma görsel eylemlerdir (Akyol 2014: 1).

2.6.1. Dinleme ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

Aksu (2013)'ya göre konuşma ve dinleme eğitimleri iç içe geçmiştir. Çünkü konuşma eğitimi dinlenerek kazanılır. Burada iletiyi yollayan kaynak ne kadar önemliyse alıcı da o kadar önemlidir. Dinleme işlevsel olarak dil becerileri içerisinde en çok konuşmayla etkileşimdedir.

Azizoğlu ve Okur (2016) da konuşma becerisinin kazanılmasının, dinleme becerisinin etkisiyle gerçekleştiğini belirtmiştir. İletişimin en ögeleri konuşma ve dinleme olduğu için bu iki öge arasındaki bağ doğrudandır. İletişim konuşmayla değil, dinlemeyle başlar. İletişimde de sorumluluk %80 ile dinlemededir.

Demircan (2018)'a göre konuşma ile yapılan iletişimde konuşmacının önemini abartmak bunun karşısında dinleyenin önemini ise küçüksemek yanlış bir davranıştır. İletişimdeki önemin sadece konuşmada olduğunu söylemek sadece bir yanılıdır. Konuşma karşılıklı yapılan bir eylem olduğu için dinleyici etkili dinlemezse düzgün bir iletişim gerçekleşmez.

2.6.2. Dinleme ve Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

Uzunca süre dinleme ayrı bir beceri olarak alınmamış, sadece anlamamanın bir alt basamağı olarak okuma ile verilmiştir. Okuma ediminde görme ne kadar etkili ve önemliyse dinleme ediminde de işitme o kadar etkili ve önemlidir (Aksu, 2013). Göçer (2007:19)'e göre okuma ve dinleme birbirine çok benzeyen bir edimdir. İyi ve kötü okuyucular ortak anlama süreci açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin aynı zamanda dinleme becerilerinin de zayıf olduğu gözlenmiştir. Badian (1999; akt. Eni, 2017) tarafından yapılan bir araştırmada okuma becerisini doğru gerçekleştiremeyen öğrencilerde, dinlediğini anlama ile okuduğu basılı bir metni anlama arasında yüksek bir korelasyon olduğu gözlenmiştir

Çoğu araştırmacı dinleme ve okuma becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu kanısına varmıştır. Karabacak (2014: 21) da bu düşünceye katılarak çoğu araştırmacının iki beceri arasında pozitif ilişki olduğunu söylediklerini belirtir. Öğrenmede en önemli etkenin görme olduğu düşünülürse ikinci sırada da işitmedir. Fakat dil öğreniminde ve sosyal ilişkilerde işitmeyi ön planda tutmuşlardır. Kaplan (2004) da bu düşünceyi destekleyerek yazarların işitmeyi görmeden daha önemli bulduklarını söylemiştir.

2.6.3. Dinleme ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki

Çelebi(2008)'ye göre öğretmenler ders içerisinde çoğu zaman söyleyip yazdırma tekniğini kullanırlar. Burada amaç öğrencinin hem dinleme hem de yazma becerisini geliştirmektir. Ayrıca not alarak dinleme tekniğinde de yine her iki beceri iyi kullanılmalıdır. Demircan (2018)'a göre öğrencilerin kelime dağarcıkları çoğu zaman dinleyerek öğrenilmektedir. Etkili bir yazılı anlatımda kelime dağarcığı çok önemlidir. Yazılı anlatım becerisi iyi olan bireylerin iyi bir dinleyici oldukları gözlenmiştir.

Kaya (2015:21) da bu düşünceye katılmış ve bu düşünceyi destekleyen çalışmalar olduğunu söylemiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikte yöntemine başvurulmaktadır. Cümlelerin kelimelerden, kelimelerin de seslerden oluştuğunu düşünürsek bu seslerin anlaşılabilmesi için dinlediğini anlama yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir (Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014: 161). Bu sebeple Doğan (2017) da öğrenilmek istenen dilin metinlerinin dikte yöntemiyle yazdırılmasının öğrencilerin öğrenmek istedikleri dildeki yazım yanlışlarını ortadan kaldırmakta olduğunu söylemiştir.

2.7. Dinleme Becerisi ve Eğitim İlişkisi

Temizyürek ve Balcı (2006:19)'ya göre cumhuriyet tarihinde yayımlanmış olan öğretim programlarına bakıldığında dört temel dil becerisinden en çok ihmal edileni dinlemedir denebilir. Taşer (2012)'e göre dinleme eğitimi ve dinleme alışkanlığı ilköğretimden yükseköğrenime kadar ihmal edilmiştir. “Bu durum sadece ülkemizde değil, Avrupa’da da böyledir. 1968’den önceki Türkçe öğretim programlarında dinleme sadece hedefler bölümünde ufak değinmelerle geçiştirilmiştir. 1968 programında ise dinleme becerisine daha önceki yıllara göre fazla yer verilmiştir. “Türkçe dersinin bütünüyle ilgili esaslar” başlığı altında dinleme becerisinin diğer dil becerileri ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Demir (2009: 57) dinleme becerisine 1929 programında “anlama” başlığı altında değinildiğini söylemiştir. Daha sonra yayınlanan 1949, 1962 ve 1968 programlarında da dinleme becerisine değişik adlarla değinildiğini söylemiştir. 1948 Programında okuma dersinin açıklamaları bölümünde “dikkatle dinleyerek anlamaya çalışmak” ifadesine yer verilmektedir. Buradan çıkarılacak yorum, dinleme becerisi anlamayı tamamlayan bir beceridir. Fakat programın geri kalanında dinleme ile ilgili herhangi ifade geçmemektedir. 1968 programını dinlemenin yer aldığı ilk program olarak adlandırmak

yanlış olmamalı. Çünkü ilk defa 1968 programında dinleme becerisi bir dil etkinliği olarak programa girmiştir (Melanlıoğlu, 2011).” 1981’de yayınlanan Türkçe Öğretim Programı’nda dinleme becerisine 1968’e göre daha fazla yer verilmiştir. Özellikle genel amaçlar bölümünde dinlemeye vurgu yapıp açıklamalar bölümünde ise dinlemenin gündelik yaşamda kullandığımız dili anlamada en önemli, ayrıca gündelik hayatta bize anlatılanların doğru anlaşılmasını sağlayan bir beceri olduğu vurgulanmıştır (MEB, 1997: 60). Doğan (2017)’a göre 1981 Programı’nda dinleme becerisi “anlama” başlığı altında verilmiştir. Ayrıca o zamana kadar sınıf düzeyine göre sınıflandırılmamış kazanımlar 1’den 8’e kadar sınıflandırılmıştır. Fakat hangi kademedeki hangi etkinliklerle bu becerilerin öğretileceği verilmemiştir.

Çifçi (2001: 167-168)’ye göre 1998 İlköğretim Taslak Programı’nda yapılan tanıma göre dinleme eğitimi Türkçe öğretimindeki asıl tanımına ulaşmıştır. 1998 taslak programında dil becerileri günlük hayatta en çok kullanılan dil becerisinden başlanarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanmıştır. İlkokullarda 2004’te, ortaokullarda 2005’te yenilenen TDÖP’te dinlemeye daha önceki senelere nazaran fazla önem verilmiştir. 2006 yılında dinleme becerisi de dâhil tüm becerilerle ilgili düzenlemeler yapılmış olup tekrar yayınlanmıştır (Doğan,2017). Aytan (2011)’a göre eski programlarda dinleme, anlama becerisinin içerisinde bulunurken 2006 programında kendi başına bir beceri olarak yer almıştır. Bu durum her zaman arka planda kalmış dinleme becerisi için önemli bir gelişmedir. Programda dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin içerisindeki oranı % 15’tir.

2006 programı ile Türkçe ders kitaplarının sayısında değişiklik olmuştur. Bunlar: Okuma metinlerinin bulunduğu “Ders Kitabı”, bu kitapta yer alan metinlerin etkinliklerinin bulunduğu “Öğrenci Çalışma Kitabı” ve bu kitapta yer alan etkinliklerle ve dersin işleyişiyle ilgili öğretmene yol gösteren “Öğretmen Kılavuz Kitabı”dır. Fakat 2018’de yenilenen programla Öğretmen Kılavuz Kitabı kaldırılmış, ders kitabıyla öğrenci çalışma kitabı birleştirilmiştir (MEB, 2018).

Dört temel dil becerisinin birbiriyle yakından ilişkili ve birbirlerini destekler nitelikte olduğu düşünüldüğünde dinleme becerisinin gelişimi için dinleme eğitiminin ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca teknoloji çağını yaşadığımız bu dönemde iletişim araçlarının çoğalması dinleme becerisinin önemini arttırmıştır. “Radyo, teyp, telefon, televizyon, cep telefonu gibi işitsel ve görsel araçların ortaya

çıkışı sözlü iletişimin, dolayısıyla izleme ve dinlemenin önemini bir kat daha arttırmıştır” (Göldağ, 2018). Dinleme becerisi dört temel dil becerisi içinde en erken dönemde ortaya çıkan beceridir. “Dinleme becerisi öncelikle çocuğun ilk eğitimini aldığı ailede başlar. Bu beceri daha sonra ilkokul ve ortaokullarda planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Dinleme ile ilgili olarak yapılan her etkinlik öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırması için önemli bir faaliyettir” (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 246). Bu durum dinleme eğitiminin bir plan ve program dâhilinde yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Dinleme eğitimi, dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlamasının yanında akademik başarıyı da etkiler. “Dinlemenin en çok ve en sık kullanılan dil becerisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin derslerdeki başarılarının da buna paralel olarak artacağı rahatlıkla söylenebilir” (Emiroğlu & Pınar, 2013: 769). Çünkü öğrenci okuldaki gününün büyük bir zamanını dinlemeyle geçirmektedir. Dolayısıyla öğrencinin dinleme eğitimi ile bu becerisini geliştirmesi akademik başarısına da olumlu yönde etki edecektir.

Yıldız (2013) dinlemede zihnin etken olduğunu ve iyi dinleme yeteneğinin zekâ derecesi ile orantılı olarak arttığını belirtir. Dinleme becerisinin tıpkı konuşma becerisi gibi bireysel boyutunun yanında kişinin sosyal yaşamına etki eden yönleri de bulunmaktadır. Aile içi sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi, kişilerarası çatışmanın engellenmesi ve akademik başarının sağlanabilmesi için dinleme becerisinin tam anlamıyla edinilmesi gerekmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalı bu beceriye gereken önem verilmelidir (Aydın, 2018).

Günümüzde teknolojinin ulaştığı nokta dil becerilerinin eğitimi açısından fırsatlar sunmaktadır. Derslerde kullanılacak materyal sayısı artmıştır. Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan FATİH projesi ile dersliklere etkileşimli tahta konulmuştur. Ayrıca yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemi bünyesinde birçok sesli-yazılı eğitim materyali barındırmaktadır. Zenginleştirilmiş bu materyaller teknolojiyi günlük yaşamın her alanında kullanan öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Dinleme eğitiminde kullanılacak bu materyaller dinlemede çoğunlukla edilgen durumda olan öğrenciyi aktif hâle de getirecektir. “Dinleme eğitiminde asıl amaç başta öğrenciler olmak üzere hayatın her aşamasında insanları etkili birer dinleyici

yapmaktır” (Doğan, 2017: 29). Çünkü insan gününün çoğunu dinleyerek geçirmektedir. Dolayısıyla dinleme becerisi gelişmiş insan dinlediklerinden daha çok şey öğrenme fırsatı elde edecektir. Dinleme eğitiminin iyi bir iletişim için de önem taşıdığı unutulmamalıdır.

2.8. Dinleme Türleri

Dinleme eğitiminin amacına ulaşması belli bir plan ve program çerçevesinde yapılmasına bağlıdır. Çünkü dinleme becerisi ortam, ilgi ve yaş grubuna göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin Rapp (1991akt. Özçakmak, 2016)’a göre dikkatin süresi okula başladığı ilk yıllarda 10 dakikadır. Bu süre yaşla birlikte artar ve 10 yaşında 20 dakika, 14 yaşında ise 30 dakikaya ulaşır. Dinleme becerisinin kazandırılmasında kullanılacak dinleme türleri de bu değişkenler göz önüne alınarak belirlenmelidir. (Melanlıoğlu, 2012: 65)

Şahin (2013)’e göre ülkemizde dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların diğer dil becerilerine oranla daha az olması nedeniyle dinleme türleri alanında çalışmaların çeşitliliği ve sayısı da sınırlıdır. Aydın (2018: 106-111) yaptığı araştırmada 39 kaynaktan 93 çeşit dinleme türü yer aldığını; 39 kaynaktan 21’inde “Eleştirel (Tenkidi) Dinleme”, 9’unda “Empatik Dinleme” 8 tanesinde “Estetik Dinleme”, “Pasif Dinleme”, “Seçerek Dinleme” ile “Yaratıcı Dinleme”, 7 tanesinde “Ayırt Edici Dinleme” ve “Katılımlı Dinleme” ile 6 tanesinde de “Aktif Dinleme” dinleme türü ortak olarak kullanıldığını belirtmektedir. Sınıflandırmaların bir kısmı benzerlik gösterse de literatürde ortak bir çerçeve olmadığı görülmektedir.

•Katılımlı dinleme: Dinleyicinin, dinleme esnasında aktif olarak yer aldığı dinleme türüdür. Bir diğer adı da aktif dinlemedir. Bu dinleme türünde dinleyici çeşitli tepkilerle dinleme sürecinde yer almaktadır. Konuşmacı ile göz teması kurarak ilgi ile dinleme ve bu yolla edinilenleri soruya dönüştürerek daha geniş açıklama isteme ya da katılıp katılmadığını belirtmedir. Konferans, panel, bilgi şöleni ve açık oturum gibi toplantılarda çokça uygulanmakta olan bu yöntem öğrencileri hazırlamaya yönelik bir yöntemdir (Cemiloğlu, 2015: 164). “Aktif dinlemenin en önemli özelliği, bilinçli bir biçimde ve sürekli olarak geri-iletim kullanılmasıdır” (Ünalın, 2006: 73). Geri-iletimin anında ve sürekli kullanılması, verilen mesajlarla ilgili geri dönütler sağlaması nedeniyle daha üst düzeyde iletişim gerçekleşmektedir.

•Katılımsız dinleme: Dinleyicinin dinleme esnasında sözlü tepkide bulunmaksızın sessizce dinleme etkinliğinde yer aldığı dinleme türüdür. Bu dinleme türünde dinleyici yalnızca konuşmaya odaklanıp konuyu anlama gayretindedir (Kocaadam, 2011: 32).

•Eleştirel dinleme: Eleştirel dinlemede amaç dinleyiciye dinledikleri ve izlediklerine yönelik sorular sorma alışkanlığı kazandırma, değerlendirme yöntemiyle konunun olumlu ve olumsuz yanlarını tespit etmektir. “Konuşmacının sözlerindeki olumlu ve olumsuz yanları, doğruları ve yanlışları, öznel ve nesnel görüşleri ortaya çıkartacak tarzda dikkatle dinleme ve dinleme sonrasında bunlarla ilgili sorular sorarak değerlendirmelerde bulunmadır” (Cemiloğlu, 2015: 164-165). Günümüzde, iletişim ağının ana temellerinden biri olan medyanın hayatımızda yoğun bir şekilde yer alması eleştirel dinlemenin önemini artırmaktadır.

•Seçici dinleme: Dinleyicinin, dinledikleri arasından ihtiyacına yönelik olan kısımları seçerek dinlediği türdür. Kişi bu dinleme türünde seçici davranacağı için dinlemeye odaklanmalıdır. Ünalın (2006) seçerek dinlemenin, eleştirel dinlemenin girişi olduğunu ifade eder.

•Not alarak dinleme: Dinlediklerimizin daha kolay hatırlanması amacına dayanan dinleme türüdür. Dinleme esnasında not alarak dinleme yapılır. Not alarak dinlemede birey hem aktif olarak yer alır hem de tutulan notlar sayesinde unutmayı en aza indirir (Kocaadam, 2011: 32).

•Empatik dinleme: Empati, bir kişinin kendisinin karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlama çabasıdır. Empatik dinlemede, kişi dinlediklerini eleştiri süzgecinden geçirmeden dinleme yapar. Amaç dinlediği kişinin hissettiklerini anlamaya çalışmaktır. Bu süreç içinde dinleyici kendi duygu ve düşüncelerini bir kenara bırakır, dinlediklerini karşıdaki kişinin bakış açısıyla değerlendirir (Cemiloğlu, 2015: 164-165).

2.9. Türkçe Öğretim Programlarında Dinleme Becerisi

Öğretim programı bir dersin amaçlarını, öğrencilere verilmek istenen kazanımları, becerileri, davranışları, o dersin etkinliklerini bir bütün olarak içinde barındıran bir kılavuzdur. Türkçe dersi öğretim programları dil becerileri temel alınarak

hazırlanmaktadır. Programda bu becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik çeşitli amaç, kazanım, etkinlikler yer almaktadır (Yıldırım ve Er, 2013: 233).

Dinleme becerisine programlarda yeteri kadar yer vermeden öğrencilerin iyi dinleyiciler olmasını sağlamak mümkün değildir. Dinleme becerisi eğitime olan ilgi, istendik düzeyde olmasa da, son yıllarda artmaktadır. Bu durum Türkçe dersi öğretim programlarına da yansımış durumdadır (Cemiloğlu, 2015: 71). 2006 Türkçe dersi öğretim programı, etkin bir dinleme-izleme eğitimini gerekli görür. Bunun sebebi, görsel ve işitsel araçların hayatın alanında yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde de kullanılabilir hale gelmesidir (Özbay, 2015).

2006 Türkçe öğretim programında (MEB, 2006: 13-18) dinleme becerisi ile ilgili olarak sınıf ayrımı olmaksızın 5 amaç ve 42 kazanım yer alır. Programda yer alan amaçlar şunlardır:

Amaç 1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama

Amaç 2. Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme

Amaç 3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme

Amaç 4. Söz varlığını zenginleştirme

Amaç 5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma

2006 Türkçe programında Dinleme/İzleme ile ilgili kazanımlar 6-7-8. sınıflar için genel olarak yer almaktadır. 2015 yılı programında ise “Sözlü İletişim” başlığı altında konuşma ve dinleme kazanımlarına sınıf bazında yer verilmiştir. 2018 Türkçe öğretim programında dinleme/izleme becerisi ile ilgili kazanımlar 1-8. sınıflar bazında ayrı ayrı ele alınmıştır (MEB, 2018: 56-57). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kazanımların dinleme/izleme alanı ile başlaması programın hazırlanmasında dinleme becerisine verilen önemi göstermesi açısından dikkat çekmektedir. Önceki yıllarda hazırlanan programlarla karşılaştırıldığında, 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dinleme becerisi ile ilgili kazanımlara önceki programlara göre çok daha fazla yer verildiği görülmektedir.

2.10.Bağımlılık

Bağımlılık TDK sözlüğünde “Bağımlı olma durumu, tabiiyet” anlamına gelir. Diğer anlamı, “Psikotrop bir maddeyle merkezî sinir sistemi arasındaki etkileşmeden

doğan ve maddenin keyif artırıcı psişik etkilerini duyumsamak ve bazen de yokluğunun vereceği huzursuzluktan sakınmak için maddeyi devamlı veya periyodik olarak alma isteği” olarak verilmiştir (TDK, 2020).

Taş vd. (2014) bağımlılığı fizyolojik olarak uyarıcılara, maddeye bağımlı olmak şeklinde tanımlarken, Musluoğlu (2016) bağımlılığın davranışsal özelliklerini istek duymak, bazen kontrolü kaybetmek ve ısrarcı olmak olarak sıralamaktadır. Bağımlılık başta kişinin kendi isteği ile başlamasına rağmen zaman içinde kişi kontrolünü kaybeder ve iradesi dışında davranış oluşmaya devam eder. Diğer bir ifade ile bağımlılık sũređendir. Bir bireyin bağımlı olduğunu anlamamızı sağlayan gũstergeler vardır. Bunlar; kişinin kullandığı madde miktarının ya da eyleme harcanan sũrenin artması, maddenin ya da eylemin kesilmesi ile huzursuzluk, öfke, yoksunluk belirtilerinin oluşması, yaşadığı olumsuzluklara rağmen maddeyi kullanmaya ya da eylemi gerçekleştirmeye devam etmesi, bireyin sorumluluklarını yerine getirememesidir (akıcı, 2018).

Ayrıca bağımlılığın bireyin hayatına farklı etkileri de gũzlenebilmektedir: Zayıflama, hareketsizlik sebebi ile oluşan sağlık sorunları, gerçekle dũřsel dũnya arasındaki ayırımın farkına varamama, okul başarisında dũřuř, aile ve meslek ile ilgili gũrev ve sorumlulukları bırakma. Bağımlılık denince ilk akla gelen madde bağımlılığı olmaktadır. Bağımlılık tũrlerinden en çok bilinen madde bağımlılığı, kimyasal bir bağımlılıktır. Alkol, esrar, kokain, sigara gibi maddelerin kullanımıyla oluşur. Kişi bağımlı olduğu maddeyi alamadığında mide bulantısı, baş ağrısı, terleme, öfke krizi, sara nöbeti gibi yoksunluk belirtileri gũsterir. Diğer bir bağımlılık tũrũ ise davranışsal bağımlılıktır. Bu başlık altında alışveriş, problemlili kumar, seks, teknoloji, bilgisayar oyunları gibi bağımlılıklar bulunmaktadır. Davranış bağımlılığında da kişinin söz konusu eylemde kontrolũ yoktur. Yaşadığı tũm olumsuzluklara rağmen davranışı gũstermeye devam eder (Karabulut, 2019).

Özetle bağımlılık sadece alkol, eroin gibi kimyasal maddelere karşı değildir. Aynı zamanda davranışsal bağımlılıklar da söz konusudur. Davranışsal bağımlılıklarda da kimyasal bağımlılıklarda olduğu gibi fiziksel ve psikolojik semptomlar gũrũlmektedir. Teknolojinin gelişimi ve buna bağlı insan davranışlarındaki değişim beraberinde yeni teknolojik bağımlılıkları gũndeme getirmiştir (akıcı, 2018).

2.11. İnternet Bağımlılığı

İnterneti hayatının her alanında, hayat kolaylaştıran, vazgeçilemez bir araç olarak her yaş grubundan birey kullanmaktadır. İnternet kullanan bireyler de bağımlılığın davranışsal özelliklerini gösterebilmektedirler. İnternetin kullanımının artması ve bu artışla beraber bilinçsiz kullanımı sonucunda internetin yanlış kullanımı araştırılmaya başlanmıştır. İlk olarak Dr. Ivan Goldberg tarafından ortaya atılan İnternet bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı kategorisinde araştırılan bir bağımlılıktır (Aslan ve Yazıcı, 2016; Moral, 2018).

İnternetin aşırı ve yanlış kullanımı için alanyazında farklı tanımlamalar yapılmıştır; bu tanımlar internet bağımlılığı bozukluğu, patolojik internet kullanımı, aşırı internet kullanımı, uygun olmayan internet kullanımı olarak sıralanabilir (Aktaş, 2018). İnternet bağımlılığı, internetin aşırı kullanım isteği, bu isteğin önüne geçilememesi, planlanandan çok daha uzun internette zaman geçirme, internet dışında geçirilen zamanının anlamlı bulunmaması, ulaşılamadığında gergin olma, saldırganlığın yanı sıra; aile, iş ve sosyal hayatta aksamaların görülmesi olarak betimlenebilir (Aslan ve Yazıcı, 2016; Bozkurt, Şahin ve Zoroğlu, 2016).

Bu tanımdan hareketle internet bağımlılığının belirtileri olarak internetten yoksun kaldıklarında sinirli olma, kızma, gergin hissetme; planlanan kullanım süresini aşma ve bu nedenle yeme- içme, gibi temel ihtiyaçlar yerine internet kullanma; okul, iş, sosyal çevrede başarısızlık, izolasyon ve kullanım konusunda yalan söyleme görülebilir (Aslan ve Yazıcı, 2016). Öğrenciler günlük yaşamlarında interneti fazla kullanmaları ve bu kullanımların diğer kullanıcılara göre daha fazla sosyal alanda olması sebebiyle internet bağımlılığı için risk grubundadırlar. İnternetin problemlili kullanımı birçok çalışmada incelenmiş ve problemlili internet kullanımının iş, okul ve aile yaşamında olumsuz etkileri olduğu görülmüştür (Kılıç, 2018).

2.12. Dijital Oyun Bağımlılığı

Türk Dil Kurumu sözlüğünde oyunun ilk anlamı “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” şeklindedir (TDK, 2020). Oyunun geçmişi insanlık tarihi kadar öncelere dayanmaktadır. İnsanoğlunun etrafındakileri çevresine anlatmak için taklit etmesiyle başlayıp, avlanan büyüklerini taklit eden çocuklarla gelişip nesiller boyunca aktararak bugünkü hallerini almışlardır (Eni, 2017).

Teknolojinin de gelişmesi ile eskiden sokaklarda oynanan oyunlar yerini dijital oyunlara bırakmışlardır (Göldağ, 2018; Yeşilyurt ve Erdoğan, 2018). Bu sayede dijital oyun kavramı ortaya çıkmıştır. Dijital oyunlar bilgisayar tabanlı, programlanabilir, kullanıcı hesabı olanağı ile birlikte görsel bir ortam sunan, telefon, tablet, masaüstü bilgisayar, konsol gibi elektronik platformlarda oynanan oyunlardır (Göldağ, 2018). İlk ticari oyun 1971’de Computer Science ismi ile piyasaya sürülmüştür (Yalçın ve Erdoğan, 2016).

Günümüze kadar giderek geliştirilmiş ve farklı türlerde oyunlar üretilmiştir. Oyun türlerinin sınıflandırılmasında kesin bir ayırmadan söz edilemez. İlk sınıflama 1999 yılında oyunun kullanım özelliklerine göre yapılarak aksiyon, dövüş, spor, bilmece, macera, rol yapma, benzetim ve strateji sınıfları kullanılmıştır. Adams ve Rollings yedi oyun türü belirlemişlerdir: taktik, yapboz, macera, aksiyon, spor, rol yapma ve benzetim oyunları. Aynı zamanda kullanılan teknolojiye göre konsol oyunları, bilgisayar oyunları, mobil oyunlar şeklinde ve çevrimiçi - çevrimdışı oyunlar olarak da sınıflandırılabilirler (Yalçın ve Erdoğan, 2016).

Oyun bağımlılığı; kişinin oyun oynama isteğini kontrol edemediği, oyun oynamanın kişinin sosyal yaşamını, duygu ve düşüncelerini etkilemeye başladığı durumlar için kullanılmaktadır (Yalçın ve Erdoğan, 2016). Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (APA) Mayıs 2013’te yayınladığı Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı Beşinci Basımda (DSM-5) internette oyun bozukluğu araştırılması gereken maddeler içinde yer almıştır (Göldağ, 2018). Oyun bağımlılığı davranışsal bir bozukluktur (Musluoğlu, 2016).

Dünya Sağlık Örgütü’nün (World Health Organization, WHO) yayınladığı Uluslararası Hastalıkların Sınıflandırılması Kılavuzunun (International Classification of Diseases, ICD) 11. sürümünde oyun bozukluğu “bağımlılık yapan davranışlardan kaynaklanan bozukluklar” bölümünde alt başlık olarak tanımlanmıştır. Oyun bozukluğunun ısrarcı veya tekrarlayan bir oyun davranışı modeli ile tanımlandığı belirtilmiş, oynanan oyunun çevrimiçi veya çevrimdışı olabileceği söylenmiştir. Oyun oynama sıklığı, yoğunluğu, süresi, bağlamı, oyuna başlama ve sonlandırma üzerindeki olumsuz kontroller, oyunun diğer aktivitelerden önde tutulması, olumsuz sonuçlarına rağmen oynamaya devam edilmesi oyun bozukluğunun belirtileri olarak gösterilmiştir.

Aynı kılavuzda bu davranışların kişisel, aile, sosyal, eğitimsel ve mesleki alanlarda sorunlara yol açacağı da belirtilmektedir (ICD, 2018).

Gunawardhana ve Palaniappan (2015; akt. Sağlam ve Kayaduman, 2018) sürekli oyun oynamanın epileptik nöbetler, kas ağrıları gibi fiziksel acıya neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca uzun süre bilgisayar başında kalma yeme, görme, iskelet bozuklukları problemlerine ve sosyal gelişim sorunlarına yol açabilmektedir). Dijital oyunlar sadece fiziksel değil, davranışsal olarak da kullanıcılarını etkilemektedir. Alanyazında lise öğrencilerinin en çok şiddet içerikli oyunları tercih ettiğini söyleyen araştırmalar mevcuttur (Taylan, Topal ve Ayas, 2018). Bununla birlikte Taylan ve arkadaşları (2018) cinsellik, şiddet, bencillik, hakaret içeren oyunları oynayan bireylerin bu davranışlara gerçek hayatlarında yer vermeye müsait olduklarını hatta bu davranışları sergileyebileceğini belirtmiştir.

Olumsuz yönlerinin yanında aşırıya kaçmadan oynanan oyunlar bireye katkı sağlayabilir (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Oyuncuların ve oyun karakterlerinin birbirini şiddet içermeyecek şekilde destekledikleri ve birbirine yardımcı oldukları prososyal oyunlar oynayan öğrenciler, oynamayanlara göre daha prososyal (diğerlerine yardım etmeye istekli) davranmaktadır. Aksiyon video oyunları görsel becerileri (Green and Bavelier, 2003;akt. Yalçın ve Erdoğan, 2016), ders başarısını arttırabilir.

Gunawardhana ve Palaniappan (2015;akt. Sağlam ve Kayaduman, 2018) dijital oyunların farklı şekillerde yapboz ve teknikle problem çözmeye olanak sağlayan aktif ortamlar olduğunu, bu nedenle genellikle güçlü bir öğrenim aracı olduklarını söylemişlerdir. Dijital oyunlar kendi kendini değerlendirme ve sosyal öğrenme ortamlarına izin vermekte ve bu sayede kullanıcı farklı bir bakış açısıyla öğrenebilmektedir. Dijital oyunların çocuklarda el- göz koordinasyonuna katkı sağladığı, dikkat arttırdığı bilinmektedir. Öğrenciler kavramları oyun yoluyla pekiştirebilirler.

2.13. Yapılmış Çalışmalar

Cihangir (2000), yaptığı çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinden on beşer kişilik deney ve kontrol grubundan oluşan iki grubu ele alarak etkin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan öğretim programının bu öğrencilerin karşılındakini dinleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Katılımcılara ön test ve son test uygulanmıştır. Varyans analizi ile veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar deney

grubu lehine çıkmıştır. Sonuç olarak etkin dinleme becerisinin geliştirilmesi için hazırlanan program öğrenciler üzerinde etkili olmuştur.

Birden (2001) bir ölçek geliştirerek ilköğretim okulu yöneticilerinin etkili dinleme düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. 121 ilköğretim okulunda 270 öğretmen ve 217 idareci ile çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları şu şekilde verilmiştir: Farklı değişkenlere göre okul yöneticileri arasında fark görülse de bu fark manidar şekilde değildir. Öğretmen ve idareci görüşleri, yöneticilerin etkili dinleme becerisi için farklılık göstermektedir. Öğretmenler idarecilerin etkili dinleme becerilerinin düşük olduğunu söylemesine rağmen 48 idareci kendilerinin etkili dinleme becerilerinin yüksek olduğunu söylemektedir. Değişkenler arasındaki etkili iletişimi gösteren testler sonucunda etkili dinlemede en önemli etkenin yaş aralığı olduğu belirlenmiştir.

Aras (2004), araştırmasında sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı olan üç ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde okuduğunu anlama testi uygulayarak öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada her kademenin seviyesine göre metinler belirlenmiş ve işlenen metinlerle ilgili ders sonunda dinleme anlama testi uygulanmıştır. Bu teste göre 8. sınıflar 7. sınıflara göre, 7. sınıflar da 6. sınıflara göre daha başarılıdır. Ayrıca il merkezindeki okullar ilçe merkezindeki okullara göre, ilçe merkezindeki okullar da köy okullarına göre dinlediğini anlama becerisi yönünden daha başarılıdır. Ayrıca soruların sıralaması dersin akışına göre hazırlanmıştır. Burada öğrencilerin ilk sorulara verdikleri yanıtların doğruluk oranı son sorulara verdikleri yanıtların doğruluk oranından daha fazladır. Bu da öğrencilerin dersin sonlarına doğru dikkatlerinin dağıldığını gösteriyor. Araştırmanın sonucunda Türkçe ders kitabı yazarlarının ve Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisi yönünden yeterli bilince sahip olmadıkları görülüyor.

Girgin (2006) yaptığı çalışmada dinleme becerisinin bilgiyi öğrenmeye, konuşma ve dil öğrenimine katkıları üzerinde durularak işitme engelli çocuklara dinleme ve konuşma becerilerinin öğretilmesini kolaylaştıracak aktiviteler üzerinde bir tartışma yaratmıştır. Bu tartışmanın sonucunda işitme engeli olan bireylerin konuşma sesini işitmeden üst düzey dinleme becerisine sahip olmaları beklenemez, çocuğunda işitme engeli olan ebeveynlere işitme cihazıyla ilgili eğitimler verilmeli, işitme cihazını yeni kullanan bireye çevreden gelen sesleri belirlemeleri ve bu seslere tepki vermeleri öğretilmelidir gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2007) çalışmasında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. On iki haftalık bir süreçten oluşan ve çeşitli yöntem ve tekniklerden meydana gelen bu uygulamanın ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma ön test ve son testten oluşan deneysel bir çalışmadır. Çalışmada uygulamanın olumlu sonuç verdiği, hem kız hem de erkek öğrencilerde gelişme kat edildiği, anaokuluna giden öğrencilerde gelişimin daha yüksek olduğu, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin başarılarının değiştiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Güçüyeter (2009) Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi adlı bir çalışma yapmıştır. Belirli yıllardaki Türk dili ve edebiyatı dersi ile dil ve anlatım dersi öğretim programlarında dinleme becerisine verilen yer araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda dinleme becerisine gereken önemin verilmesi gerektiği, diğer dil becerilerine ayrılan sürenin dinleme için de ayrılması gerektiği, dinleme eğitiminin öğrenilmesine katkı yapacak programların geliştirilmesi gerektiği ve öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zengin (2010) araştırmasında çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan ve çocuk edebiyatına uygun olan ile olmayan metinlerin çocuğun dinleme becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri araştırılmıştır. Mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden çocuk edebiyatına uygun olmayanlar seçilerek ortaokul 7. sınıf öğrencilerine dinleme metni olarak sunulmuştur. Araştırma ön test ve son testin uygulandığı, deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların dinleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Kocaadam (2011) 102 yedinci sınıf öğrencisinin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla not alarak dinleme yöntemini kullanmıştır. On hafta süren bu çalışmada metnin seçimi ve dinleme testinin hazırlanmasında uzmanlardan yardım alınmış ve testin sonuçları değerlendirilmiştir. Deney grubuna uygulanan ön test ve son test arasında anlamlı farklılıklar tüm sorularda bulunmaktadır. Ayrıca bu farklılık deney grubu lehinedir. Bu çalışma sonucunda not alarak dinleme yönteminin öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu katkı yaptığı belirtilmiştir.

Çaylı (2012) çalışmasında öğrencilerin dinleme becerilerini bilinçli geliştirmeleri için öğretmenlere yönergeler vererek onları yönlendirmişlerdir. Araştırmanın temelinde öğretmen uygulamaları vardır. Çalışmada 25 öğretmene gözlem

formu uygulanmış, öğretmenlerden üçünün 21 saat dersine 7 farklı sınıfta girilmiş ve 165 öğrenci gözlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türkçe ders kitaplarında müstakil dinleme metinlerinin bulunması, dinleme becerisinin geliştirilmesi ve bu beceriye gereken önemin verilmesi öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlerin ortak kararının olması ve dinleme metinlerinin okuma metinlerinden bir farkı olmadığı ulaşılan sonuçlardandır.

Emiroğlu (2013) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi sorunlarını belirlemeyi ve bu soruna çözüm bulmayı amaçlamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarına “Birini dinlerken yaşadığınız dinleme sorunları nelerdir?” sorusu yönlendirilip soruya gönüllü öğrencilerin cevap vermesi sağlanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda bazı öğrencilerin gereksiz veya uygunsuz jest ve mimiklerle karşılaşması, kaynağın konuşma tarzı ve tekniği, dinleyicinin kendisiyle ilgili duyuşsal ve psikolojik sorunlar dinlemelerini olumsuz etkilemiştir.

Elemen (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak okuyan üniversite öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejilerini öğrenmek amacıyla 50 öğrenci üzerinde bu çalışmayı yapmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dinleme öncesi stratejilerin, dinleme esnası ve dinleme sonrası stratejilerden daha az kullanıldığı öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak belirlenmiştir.

Özçakmak (2015) 202 dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adayının farklı türdeki metinleri dinlerken aldıkları notlardan hareketle metinleri özetleyebilmeleri gözlemlenmiştir. Çalışmada üç metin türü kullanılmış ve özetler önceden belirlenen özetleme stratejileri bakımından değerlendirilmiştir. Özetlerin yanında farklı değişkenler de kullanılmıştır. Özetlerin analiz edilmesi sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun ortalamanın üzerinde puan aldıkları ama yeterli başarıyı gösteremedikleri, bazı özetleme stratejilerini ise yeterli düzeyde kullanamadıkları görülmüştür.

Wang, Ho, Chan, ve Tse (2015) Çinli lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile çeşitli çevrimiçi aktiviteler arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. 920 son sınıf lise öğrencisiyle yapılan araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerinin yanı sıra Young

İnternet Bağımlılığı Testi Çince sürümü, oyun bağımlılığı için tezde kullanılan DOB-7 ölçeği, sosyal ağlar bağımlılığı için Bergen Facebook Bağımlılık Ölçeği' nin Çinceye çevrilmiş sürümü, kişilik özellikleri için Beş Büyük Envanter Ölçeğinin 10 soruluk kısa hali kullanılmıştır. Araştırmada internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı cinsiyet ile ilişkili iken sosyal ağ bağımlılığı cinsiyet ile ilişkili değildir. Yaş ile hiçbirinde arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonuçlarından biri nevrozluğun oyun bağımlılığı ile ilişkili olmadığı ancak sosyal ağ bağımlılığı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğudur. Araştırmacılar düşük sorumluluk düzeyi (conscientiousnes) ile internet bağımlılığı arasında da ilişki olduğunu, sorumluluk bilinci düşük öğrencilerin oyun bağımlısı olduğunu ancak sosyal medya bağımlısı olmadığını belirtmişlerdir. Dışadönüklük ile sosyal medya bağımlılığı arasında ve daha az açık (openness) olanlarla oyun bağımlılığı arasında da ilişki bulunmuştur. Wang ve arkadaşları (2015) daha az açık olanların yeni etkinlikler keşfetmek yerine oyuna bağlandıklarını düşünmektedirler.

Alkan ve Çengel (2016) 5. ve 6. Sınıflarla yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgisayar oyunlarına karşı tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, kendi bilgisayarına sahip olma durumu ve aile geliri değişkenlerine göre incelemişlerdir. Toplam 255 öğrenci ile çalışılan çalışmada kızların bilgisayar oyun tutumu erkeklere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Araştırmada bilgisayar oyun tutumunun sınıf düzeyine göre değişmediği ortaya konmuştur.

Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrasında kullandıkları üstbilişsel stratejileri saptamak amaçlanmıştır. Çalışma altı farklı okulda 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler nitel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda bazı üstbiliş stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin dinleme öncesi stratejileri hiç kullanmadıkları görülmüştür. Dinleme sırasında ise en çok izleme stratejisi kullanılmıştır. Dinleme sonrasında ise tüm öğrenciler anladıklarını değerlendirmeye yönelik stratejiler kullanmışlardır.

Çarkıt (2018)'ın araştırmasında öncelikli hedefi öğrencilerin dinledikleri ve izlediklerine eleştirel bir tutum sergilemeleridir. Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Çalışma yedinci sınıf yirmi beş öğrenciden oluşan ve on haftalık bir süreçtir. Nitel verilere betimsel içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan paket

programın öğrencilerin dinleme/izleme yeterliğini geliştirmede olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir.

Dursun ve Eraslan Çapan (2018) 322 ergenle yaptıkları araştırmada ergenlerin dijital oyun bağımlılıklarını yordayan psikolojik ihtiyaçları incelemişlerdir. Araştırmada tezde kullanılan DOB-7 ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırmada ergenlerin internet kullanım amaçları da incelenmiş, sosyal medya % 37.4, ödev yapma %25.2, oyun ise %17.1'lik dağılım göstermiştir. Ergenlerin kullandığı teknolojik araç ise akıllı telefondur. Araştırmada dijital oyun bağımlılığı cinsiyete göre değişmekte olup, bu değişim erkekler lehine anlamlı bulunmuştur.

Xin ve arkadaşları (2018) internet bağımlılığının yaygınlığı, çevrimiçi aktiviteler, aile ve okulla ilgili risk faktörlerini araştırdıkları Guangzu, Çin'de yaptıkları çalışmada 10-18 yaş arasındaki 6468 ergenle çalışmışlardır. Araştırmada erkeklerin internet bağımlılık puanlarının kızlardan fazla olduğu, büyük sınıflarda internet bağımlılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrenciler interneti sırasıyla en çok sosyal medya, okul işleri, eğlence, internette oyun oynama ve alışveriş yapma için kullanmaktadır. Araştırmaya göre öğretmen ve aile ile negatif ilişki ve düşük akademik performans internet bağımlılığı riski oluşturmaktadır

Taylan ve arkadaşları (2018) Sakarya ilindeki 302 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin dijital oyun oynama eğilimlerini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin %54'ünün çevrimiçi, %40'ının çevrimdışı oyunlar oynadıkları, çoğunluğun oyunları cep telefonundan oynadıkları ortaya konmuştur. Araştırmalarında en çok tercih edilen oyunların şiddet ve saldırganlık içerikli oyunlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada erkeklerin kızlara göre dijital oyun oynama sürelerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca akademik başarının artmasının dijital oyun oynama süresini kısalttığı ulaşılan başka bir bulgudur.

Eryılmaz ve Çukurluöz (2018), 828 lise öğrencisinin dijital bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal hayata olumsuz etki boyutlarından oluşan ölçek kullanmışlardır. Araştırmada öğrencilerin doğrudan sosyal medya ve dolaylı olarak internet ve mobil telefon bağımlısı oldukları bulunmuştur. Dijital bağımlılık düzeyi cinsiyete göre erkekler lehine farklılık gösterirken, dijital bağımlılık sosyal medya boyutunun kızlar lehine, dijital bağımlılık oyun boyutunun ise erkekler lehine farklılaştığını

belirtmişlerdir. Dijital bağımlılık ve dijital bağımlılık sosyal medya boyutunun okul türüne göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bulgulara göre imam hatip öğrencilerinin dijital bağımlılık sosyal medya bağımlılık düzeyi diğer okullardan anlamlı derecede düşüktür. Yaşa ve sınıfa göre dijital bağımlılıklarda ve alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Aktaş (2018) ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlıkla ve saldırganlıkla ilişkisini araştırdığı tezde 894 ortaokul öğrencisi ile çalışmıştır. Öğrencilerin %4.7'sinin sınırda, %0.4'ünün ise internet bağımlısı olduğu, % 87'sinin dijital oyun bağımlısı olmadığı, %13'ünün oyun bağımlısı olduğu saptanmıştır. Araştırmada tezde kullanılan DOB-7 ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada internet ve oyun bağımlılığı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. İnternet ve oyun bağımlılıkları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından incelendiğinde ise sınıf arttıkça bağımlılıkların arttığı, süre ile de pozitif ilişkileri olduğu bulunan sonuçlar arasındadır.

Yeşilyurt ve Erdoğan (2018) ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerle yaptıkları araştırmada öğrencilerin oynadıkları çevrimiçi oyunlar ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 426 öğrencinin katıldığı araştırma bulgularına göre lise öğrencileri en çok sosyal medya oyunlarını ve aksiyon oyunlarını oynamaktadırlar. Öğrencilerin oynadıkları oyun türlerinden benzetim ve sosyal medya oyunları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken diğer oyun türleri cinsiyete göre farklılaşmış ve bu fark erkekler lehine bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre oynanan oyun türleri incelendiğinde sadece araba yarışı oyunları sınıfa göre farklılık göstermiş olup bu fark 10. sınıflar lehinedir.

Ekinci, Yalçın, ve Ayhan (2019) 5.-8. sınıflarla yaptıkları araştırmada öğrencilerin yalnızlık seviyelerini ve farklı değişkenler açısından dijital oyun bağımlılıklarını araştırmışlardır. 404 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda yalnızlık düzeyi ile oyun bağımlılığı arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulmuşlardır. Araştırmada erkeklerin dijital oyun bağımlılıkları kızlara göre anlamlı fark gösterdiği ve yaş arttıkça dijital oyun bağımlılığı düzeyinin de arttığı belirtilmiştir. Ayrıca spor aktivitelerine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre dijital bağımlılık seviyelerinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modelinde, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2013). Bir konu veya olayla ilgili katılımcıların görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli verilerin birbirleriyle ilişkilerini ve bağlantılarını inceleyen araştırma modelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

DeneySEL araştırmalar kadar deneySEL olmayan araştırmalara da ihtiyaç vardır, çünkü manipüle edemediğimiz bağımsız değişken bulunabilir. DeneySEL olmayan (non-experimental) araştırmalar 6 alt grupta toplanır (Karasar, 2013);

- Betimsel
- Karşılaştırmalı
- Korelasyonel-İlişkisel
- Tarama
- Ex-post Facto
- İkincil veri analizi

Bu bağlamda çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desende gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Korelasyonel (ilişkisel) araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). İki veya daha fazla grup veya olgu arasındaki bir ilişkinin olup olmadığı incelenir.

Korelasyonel araştırmada değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Korelasyonel araştırma, incelenmesi oldukça karmaşık olan bireysel ve sosyal ilişki davranışlarını hedefler. Değişkenler arasındaki ilişki, farklı değişkenler için farklı teknikler kullanılarak hesaplanır, (+1) ve (-1) aralığında değerler alan Korelasyon Katsayısı ile gösterilir. Korelasyon katsayısı (k) (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008):

- $k = \pm 1$ ise, değişkenler arasında mükemmel ilişki vardır.
- $k = 0$ ise, değişkenler arasında ilişki yoktur. Korelasyon seviyeleri:
- $k < 0,30$ ise, zayıf ilişki.
- $0.3 < k < 0.7$ ise, orta seviye ilişki.
- $1 > k > 0.70$ ise, yüksek seviye ilişkidir (Akarsu ve Akarsu, 2019).

3.2. Evren ve rnekleme

Araştırmanın evrenini 2019-2020 yılında Sivas il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ortaokullarda öğrenim gören 5,6,7, ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın rnekleme ise 2019-2020 eğitim-ğretim yılında Sivas il merkezinde MEB'e bağlı ortaokullarda 5,6,7, ve 8. sınıflarda öğrenim gören 483 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, ‘‘12-18 Yaş Dijital Bağımlılık leği (DB)’’, ve ‘‘Dinlemeye Yönelik Tutum leği (DYT)’’ kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Dijital Bağımlılık leği (DB): Öğrencilerin dijital bağımlılıklarını ölçmek üzere Dilci (2019) tarafından geliştirilen ‘‘19 Yaş ve zeri Dijital Bağımlılık leği’’nden, uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik alışması Dilci tarafından yapılmış olan ‘‘12-18 Yaş Dijital Bağımlılık leği’’ kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı ,976 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli likert tipinde olup 40 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin geçerlilik çalışmasına ilişkin faktör analizi için ölçeğin KMO

değeri ,92 bulunmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde;

- “1.00-1.79 =“Kesinlikle Katılmıyorum” ,
- “1.80 – 2.59 = “Katılmıyorum”,
- “2.60 – 3.39 = Kararsızım ”,
- “3.40 – 4.19 =“Katılıyorum”,
- “4.20 – 5.00 =“Tamamen Katılıyorum” ölçütleri esas alınmıştır.

Ölçek 5 faktörden oluşmaktadır. Bu 5 faktör; “Yoksunluk”, “Dürtüsellik”, “Düşük Performans” “Düşük Benlik Algısı” ve “Sosyal İzolasyon” olarak adlandırılmıştır. Boyutlandırılmış faktör analizine göre 5 boyutun ve maddelerin dağılımı aşağıdaki gibidir;

- “Yoksunluk”;21. 22. 24. 25. 27. 29. 33. 35. 36. 40. Maddeler
- “Dürtüsellik”;1.6. 7. 9. 10. 11. 14. 17. 26. 31. 32. 34. 37. 38. 39. Maddeler
- “Düşük Performans”; 3. 12. 13. 23. 30. Maddeler
- “Düşük Benlik Algısı”; 4. 5. 8. 20. 28. Maddeler
- “Sosyal İzolasyon”;2. 15. 16. 18. 19. Maddeler

Ortaokul Öğrencileri için geliştirilen Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (DYTÖ): Öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Karakuş Tayşi ve Özbay (2016) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen ‘‘Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’’ kullanılmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçekte 7 olumsuz ve 23 olumlu madde yer almaktadır ve ölçeğin geçerlilik çalışmasına ilişkin faktör analizi için ölçeğin KMO değeri ,77 bulunmuştur. Ölçeğin derecelendirmesinde;

- “1.00-1.79 =“Hiç Katılmıyorum” ,
- “1.80 – 2.59 = “Katılmıyorum”,
- “2.60 – 3.39 = Kısmen Katılıyorum ”,
- “3.40 – 4.19 =“Katılıyorum”,
- “4.20 – 5.00 =“Tamamen Katılıyorum” ölçütleri esas alınmıştır.

Ölçeğin 7 tane ters maddesi mevcuttur. Bu ters maddeler: 18.,19.,20.,21.,23.,24.,25 şeklindedir. Ölçeğin dört alt boyutu olup, boyutlar ve maddelerin dağılımı aşağıdaki gibidir;

- Dinlemeyi Gerekli Görme:

1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.,14.,15.,16.,17.,

- Dinlemede Bireysel Farklılıklar: 18.,19.,20.,21.,22.
- Dinleme Güçlüğü: 23.,24.,25.,26.
- Etkili Dinleme Alışkanlığı: 27.,28.,29.,30.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS-25 programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanların; öğrencilerin cinsiyet, sınıf, baba ve annenin çalışma durumu, anne ve babanın birlikte yaşama durumu, anne ve babanın eğitim durumu, aylık hane geliri, kardeş sayısı, en çok kullanılan teknolojik ürün türü, teknolojik aleti kullanma süresi ve ne amaçlarla kullanıldığı durumuna göre bir farklılaşma durumu olup olmadığını belirlemek amacıyla iki değişkenli olanlar için t testi, çok değişkenli olanlar için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan sonuçlarda ilişkiyi belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişki korelasyon testi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayarda istatistik programında çözümlenmiş, manidarlıklar 0.05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Bu başlık altında çalışmanın evrenini oluşturan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin istatistiksel bilgilere yer verilecektir.

Tablo 1. Cinsiyet Dağılımı

	F	%
Kız	252	52,2
Erkek	231	47,8
Toplam	483	100,0

Araştırmaya katılan örnekleme toplam 483 öğrenci bulunmaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında 252 öğrenci (%52,2) kız, 231 öğrenci (%47,8) erkek öğrencidir.

Tablo 2. Sınıf Düzeyi Dağılımı

	F	%
5.sınıf	109	22,6
6.sınıf	121	25,1
7.sınıf	118	24,4
8.sınıf	135	28,0
Toplam	483	100,0

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları ele alındığında 109 öğrenci (%22,6) 5.sınıf, 121 öğrenci (%25,1) 6.sınıf, 118 öğrenci (%24,4) 7.sınıf, 135 öğrenci (%28) olarak görülmüştür.

Tablo 3. Babanın Çalışma Durumu

	F	%
Çalışıyor	433	89,6
Çalışmıyor	50	10,4
Toplam	483	100,0

Öğrencilerin babalarının iş durumları ele alındığında 433 öğrencinin babasının (%89,6) çalıştığı, 50 öğrencinin babasının (%10,4) çalışmadığı görülmüştür.

Tablo 4. Annenin Çalışma Durumu

	F	%
Çalışıyor	86	17,8
Çalışmıyor	397	82,2
Toplam	483	100,0

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ele alındığında 86 öğrencinin annesinin (%17,8) çalıştığı, 397 öğrencinin annesinin (%82,2) çalışmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Babanın Eğitim Durumu

	F	%
İlkokul	56	11,6
Ortaokul	124	25,7
Lise	211	43,7
Üniversite	92	19,0
Toplam	483	100,0

Babaların eğitim durumu dağılımları incelendiğinde; 56 babanın (%11,6) ilkokul, 124 babanın (%25,7) ortaokul, 211 babanın (43,7) lise, 92 babanın (%19) üniversite mezunu oldukları görülmüştür.

Tablo 6. Annenin Eğitim Durumu

	F	%
İlkokul	127	26,3
Ortaokul	164	34,0
Lise	142	29,4
Üniversite	50	10,4
Toplam	483	100,0

Annelerin eğitim durumu dağılımları incelendiğinde; 127 annenin (%26,3) ilkokul, 164 annenin (%34) ortaokul, 142 annenin (%29,4) lise, 50 annenin (%10,4) üniversite mezunu oldukları görülmüştür.

Tablo 7. Anne ve Babanın Birlikte Yaşama Durumu

	F	%
Evet	444	91,9
Hayır	27	5,6
Diğer	12	2,5
Toplam	483	100,0

Katılımcıların anne ve babaların medeni anlamda birlikte yaşama durumları el alındığında; 444 anne ve babanın (%91,9) birlikte yaşadıkları, 27 anne ve babanın (%5,6) ayrı olukları, 12 anne ve babanın (%2,5) değişik nedenlerden dolayı birlikte olmadıkları görülmektedir.

Tablo 8. Ailenin Aylık Geliri

	F	%
2000 TL ve altı	93	19,3
2000-4000 TL	258	53,4
4000-6000 TL	102	21,1
7000 TL ve üstü	30	6,2
Toplam	483	100,0

Katılımcıların ailelerinin ekonomik durumuna bakıldığında; 93 öğrencinin ailesinin (%19,3) 2000 TL ve altı, 258 ailenin (%53,4) 2000-4000 TL, 102 ailenin (%21,1) 4000-6000 TL, 30 ailenin (%6,2) 7000 TL ve üstü gelire sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 9. Kardeş Sayısı

	F	%
Yok	25	5,2
1 kardeş	133	27,5
2 kardeş	145	30,0
3 kardeş ve üzeri	180	37,3
Toplam	483	100,0

Öğrencilerin kardeş sayılarının dağılımına bakıldığında; 25 öğrencinin (%5,2) kardeşinin olmadığı, 133 öğrencinin (%27,5) 1 kardeş, 145 öğrencinin (%30) 2 kardeş, 180 öğrencinin (%37,3) 3 ve üzeri kardeşe sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 10. En Çok Kullanılan Teknolojik Ürün

	F	%
Cep Telefonu	253	52,4
Bilgisayar	71	14,7
Tablet	62	12,8
TV	97	20,1
Toplam	483	100,0

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün ele alındığında; 253 öğrencinin (%52,4) cep telefonu, 71 öğrencinin (%14,7) bilgisayar, 62 öğrencinin (%12,8) tablet, 97 öğrencinin (%20,1) tv kullandıkları görülmektedir.

Tablo 11. Gün İçinde Teknolojik Ürün Kullanım Saati

	F	%
0-1 saat	166	34,4
1-2 saat	175	36,2
2-3 saat	95	19,7
4 saat ve üzeri	47	9,7
Toplam	483	100,0

Öğrencilerin bir günde teknolojik ürünleri ne kadar kullandıklarının dağılımına bakıldığında; 166 öğrencinin (%34,4) 0-1 saat, 175 öğrencinin (%36,2) 1-2 saat, 95 öğrencinin (%19,7) 2-3 saat, 47 öğrencinin (%9,7) 4 saat ve üzeri kullandıkları görülmektedir.

Tablo 12. Teknolojik Ürünlerin Kullanım Amaçları

	F	%
Sosyal Paylaşım	166	34,4
İletişim	76	15,7
Video İzleme	115	23,8
Müzik Dinleme	29	6,0
Oyun Oynama	47	9,7
Bilgi Edinme	43	8,9
Diğer	7	1,4
Toplam	483	100,0

Öğrencilerin teknolojik ürünleri ne amaçla kullandıklarının dağılımına bakıldığında; 166 öğrencinin (%34,4) sosyal paylaşım, 76 öğrencinin (%15,7) iletişim, 115 öğrencinin (%23,8) video izleme, 29 öğrencinin (%6) müzik dinleme, 47 öğrencinin (%9,7) oyun oynama, 43 öğrencinin (%8,9) bilgi edinme, 7 öğrencinin (%1,4) diğer amaçlar ile ürünleri kullandıkları görülmektedir.

4.2. Ölçeğe ve Alt Boyutlarına Ait Bulgular

Tablo 13. Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
,926	40

Yapılan araştırmanın güvenilirlik değerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki değerler baz alınmıştır. Dijital bağımlılık ölçeğinin Cronbach Alpha (α) değeri,926 olarak bulunmuştur. Bu anlamda ölçeğin güvenilirlik değeri mükemmeldir.

Tablo 14. Güvenirlik Analizi Değerleri

Cronbach's alpha	Güvenilirlik
$\alpha \geq .9$	Mükemmel
$.9 > \alpha \geq .8$	İyi
$.8 > \alpha \geq .7$	Kabul edilebilir
$.7 > \alpha \geq .6$	Şüpheli
$.6 > \alpha \geq .5$	Kötü
$.5 > \alpha$	Güvenilmez

Kaynak: <http://www.ekonomianaliz.com/guvenilirlik-analizi-reliability-analysis/>

Tablo 15. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
,867	30

Dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha (α) değeri ,867 olarak bulunmuştur. Bu anlamda ölçeğin güvenirlik değeri iyidir.

Cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyine ve alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	df	P	
DBÖ	Kadın	252	2,07	,678	-3,599	481	,000***
	Erkek	231	2,30	,710			
DBÖ yoksunluk	Kadın	252	1,86	,796	-3,933	481	,000***
	Erkek	231	2,15	,819			
DBÖ dürtüsellik	Kadın	252	2,16	,752	-2,265	481	,024***
	Erkek	231	2,31	,761			
DBÖ düşük performans	Kadın	252	2,06	,826	-3,924	481	,000***
	Erkek	231	2,38	,924			
DBÖ düşük benlik	Kadın	252	2,10	,748	-3,932	481	,000***
	Erkek	231	2,36	,735			
DBÖ sosyal izolasyon	Kadın	252	2,23	,814	-2,519	481	,012***
	Erkek	231	2,42	,883			

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyleri arasında [t(481)=3,599 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,000). Başka bir anlatımla, öğrencilerin cinsiyet durumu, dijital bağımlılık düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımaktadır. Alt boyutları açısından değerlendirme yapıldığında;

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından yoksunluk düzeyleri arasında [t(481)=3,933 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,000). Erkekler dijital bağımlılık bakımından kadınlara göre daha düşük yoksunluk düzeylerine sahiptir.

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından dürtüsellik düzeyleri arasında [t(481)=2,265 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,024). Erkekler dijital bağımlılık bakımından kadınlara göre daha düşük dürtüsellik düzeylerine sahiptir.

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından düşük performans düzeyleri arasında [t(481)=3,924 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,000). Erkekler dijital bağımlılık bakımından kadınlara göre daha düşük performans düzeylerine sahiptir.

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından düşük benlik düzeyleri arasında [t(481)=3,932 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,012). Erkekler dijital bağımlılık bakımından kadınlara göre daha düşük benlik düzeylerine sahiptir.

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyleri arasında [t(481)=2,519 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,000). Erkekler dijital bağımlılık bakımından kadınlara göre daha düşük sosyal izolasyon düzeylerine sahiptir.

Tablo 17. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum /Cinsiyet		N	\bar{X}	Ss.	t	df	P																																												
DYTÖ	Kadın	252	3,50	,628	1,877	481	,061																																												
	Erkek	231	3,39	,618				DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Kadın	252	3,63	,834	2,489	481	,013***	Erkek	231	3,44	,863	DYTÖ bireysel farklılıklar	Kadın	252	3,46	,911	,801	481	,424	Erkek	231	3,40	,801	DYTÖ dinleme güçlüğü	Kadın	252	3,38	,866	1,157	481	,248	Erkek	231	3,29	,785	DYTÖ etkili dinleme	Kadın	252	3,10	1,059	-1,909	481	,057
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Kadın	252	3,63	,834	2,489	481	,013***																																												
	Erkek	231	3,44	,863				DYTÖ bireysel farklılıklar	Kadın	252	3,46	,911	,801	481	,424	Erkek	231	3,40	,801	DYTÖ dinleme güçlüğü	Kadın	252	3,38	,866	1,157	481	,248	Erkek	231	3,29	,785	DYTÖ etkili dinleme	Kadın	252	3,10	1,059	-1,909	481	,057	Erkek	231	3,28	1,048								
DYTÖ bireysel farklılıklar	Kadın	252	3,46	,911	,801	481	,424																																												
	Erkek	231	3,40	,801				DYTÖ dinleme güçlüğü	Kadın	252	3,38	,866	1,157	481	,248	Erkek	231	3,29	,785	DYTÖ etkili dinleme	Kadın	252	3,10	1,059	-1,909	481	,057	Erkek	231	3,28	1,048																				
DYTÖ dinleme güçlüğü	Kadın	252	3,38	,866	1,157	481	,248																																												
	Erkek	231	3,29	,785				DYTÖ etkili dinleme	Kadın	252	3,10	1,059	-1,909	481	,057	Erkek	231	3,28	1,048																																
DYTÖ etkili dinleme	Kadın	252	3,10	1,059	-1,909	481	,057																																												
	Erkek	231	3,28	1,048																																															

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında [t(481)=1,877 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,061). Başka bir anlatımla, öğrencilerin cinsiyet durumu, dinlemeye yönelik tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır. Alt boyutları açısından değerlendirme yapıldığında;

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyleri arasında [t(481)=2,489 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,013). Kadınlar erkeklere göre dinlemeyi daha çok tercih etmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından bireysel farklılık düzeyleri arasında [t(481)=,801 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,424).

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyleri arasında [t(481)=1,157 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,248).

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından etkili dinleme düzeyleri arasında [t(481)=1,909 ,p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,057).

Tablo 18. Sınıf Seviyesi Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Sınıf seviyesi	N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum	
DBÖ	5.sınıf	109	2,18	,688	,680	P>,05
	6.sınıf	121	2,12	,708		
	7.sınıf	118	2,22	,686		
	8.sınıf	135	2,21	,726		
DBÖ yoksunluk	5.sınıf	109	1,99	,793	,803	P>,05
	6.sınıf	121	1,95	,813		
	7.sınıf	118	2,06	,810		
	8.sınıf	135	2,01	,858		
DBÖ dürtüsellik	5.sınıf	109	2,22	,777	,454	P>,05
	6.sınıf	121	2,14	,744		
	7.sınıf	118	2,28	,757		
	8.sınıf	135	2,28	,761		
DBÖ düşük performans	5.sınıf	109	2,14	,849	,612	P>,05
	6.sınıf	121	2,20	,928		
	7.sınıf	118	2,21	,855		
	8.sınıf	135	2,29	,911		
DBÖ düşük benlik	5.sınıf	109	2,31	,791	,379	P>,05
	6.sınıf	121	2,14	,728		
	7.sınıf	118	2,21	,690		
	8.sınıf	135	2,25	,796		
DBÖ sosyal izolasyon	5.sınıf	109	2,32	,799	,593	P>,05
	6.sınıf	121	2,29	,810		
	7.sınıf	118	2,40	,850		
	8.sınıf	135	2,27	,933		

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,680, $p<.05$]. Sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara bakıldığında 7.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,2248$) diğer öğrencilere göre dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,680 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir fark yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin sınıf seviyesi durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,803, $p<.05$]. Sınıf seviyesi arasındaki farklılıklara bakıldığında 7.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,0607$) diğer öğrencilere göre yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,803 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,454, $p<.05$]. Sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara bakıldığında 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,2878$) diğer öğrencilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,454 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,612, $p<.05$]. Sınıf seviyesi arasındaki farklılıklara bakıldığında 8.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,2971$) diğer öğrencilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,612 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,379, $p<.05$]. Sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,3102$) diğer öğrencilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre;

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,379 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,593, p<.05$]. Sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara bakıldığında 7.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,4099$) diğer öğrencilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,593 >0,05$ bulunmuştur.

Tablo 19. Sınıf Seviyesi Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutumları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Sınıf seviyesi	N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum	
DYTÖ	5.sınıf	109	3,48	,673	,084	P>,05
	6.sınıf	121	3,47	,675		
	7.sınıf	118	3,53	,547		
	8.sınıf	135	3,34	,593		
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	5.sınıf	109	3,61	,909	,031***	P<,05
	6.sınıf	121	3,48	,944		
	7.sınıf	118	3,70	,701		
	8.sınıf	135	3,40	,821		
DYTÖ bireysel farklılıklar	5.sınıf	109	3,32	,949	,165	P>,05
	6.sınıf	121	3,56	,825		
	7.sınıf	118	3,46	,825		
	8.sınıf	135	3,39	,838		
DYTÖ dinleme güçlüğü	5.sınıf	109	3,39	,800	,076	P>,05
	6.sınıf	121	3,47	,808		
	7.sınıf	118	3,28	,877		
	8.sınıf	135	3,22	,812		
DYTÖ etkili dinleme	5.sınıf	109	3,21	1,052	,586	P>,05
	6.sınıf	121	3,28	1,040		
	7.sınıf	118	3,15	1,069		
	8.sınıf	135	3,10	1,067		

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,084, p>.05$]. Sınıf seviyesi arasındaki farklılıklara bakıldığında 7.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,5342$) diğer öğrencilere göre dinlemeye yönelik tutumları daha yüksektir. F testi sonucuna

göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,084 >0,05$ bulunmuştur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,031, p<.05$]. Sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara bakıldığında 7.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,7025$) diğer öğrencilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,031 <0,05$ bulunmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin Sınıf Seviyesi Bakımından DYTÖ Dinlemeyi Gerekli Görme Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) Sınıf düzeyiniz	(J) Sınıf düzeyiniz	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	5	6	,12734	,11196	,667
		7	-,09053	,11263	,853
		8	,20491	,10917	,239
	6	5	-,12734	,11196	,667
		7	-,21786	,10969	,195
		8	,07757	,10613	,885
	7	5	,09053	,11263	,853
		6	,21786	,10969	,195
		8	,29544*	,10684	,030
	8	5	-,20491	,10917	,239
		6	-,07757	,10613	,885
		7	-,29544*	,10684	,030

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından DYTÖ dinlemeyi gerekli görme düzeyi durumları incelendiğinde; 8.sınıf ve 7.sınıf arasında ($p=.030$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,165, p<.05$]. Sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara bakıldığında 6.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,5638$) diğer

öğrencilere göre bireysel farklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,165 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,076, p<.05$]. Sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara bakıldığında 6.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,4770$) diğer öğrencilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,076 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,586, p<.05$]. Sınıf seviyeleri arasındaki farklılıklara bakıldığında 6.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,2854$) diğer öğrencilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,586 >0,05$ bulunmuştur.

Baba çalışma durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21. Baba Çalışma Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Baba çalışma durumu		N	\bar{X}	Ss.	T	df	p
DBÖ	Çalışıyor	433	2,18	,716	,076	481	,939
	Çalışmıyor	50	2,18	,576			
DBÖ yoksunluk	Çalışıyor	433	2,01	,832	,396	481	,692
	Çalışmıyor	50	1,96	,709			
DBÖ dürtüsellik	Çalışıyor	433	2,24	,776	,459	481	,646
	Çalışmıyor	50	2,19	,601			
DBÖ düşük performans	Çalışıyor	433	2,22	,909	,193	481	,847
	Çalışmıyor	50	2,19	,679			
DBÖ düşük benlik	Çalışıyor	433	2,21	,749	-1,268	481	,205
	Çalışmıyor	50	2,35	,785			
DBÖ sosyal izolasyon	Çalışıyor	433	2,31	,860	-,567	481	,571
	Çalışmıyor	50	2,38	,786			

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğrencilerin babalarının çalışma durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyleri arasında $[t(481)=,076, p<.01]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,939$). Başka bir anlatımla, öğrencilerin babalarının çalışma durumu, dijital bağımlılık düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır. Alt boyutları açısından değerlendirme yapıldığında;

Öğrencilerin babalarının çalışma durumları bakımından yoksunluk düzeyleri arasında $[t(481)=,396, p<.01; p=,692]$; dürtüsellik düzeyleri arasında $[t(481)=,459, p<.01, p=,646]$; düşük performans düzeyleri arasında $[t(481)=,193, p<.01, p=,847]$; düşük benlik düzeyleri arasında $[t(481)=1,268, p<.01, p=,205]$; sosyal izolasyon düzeyleri arasında $[t(481)=,567, p<.01, p=,571]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Baba çalışma durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları ve alt boyutlarına ilişkin T testi sonuçları Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22. Baba Çalışma Durumu Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutumları ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Baba çalışma durumu		N	\bar{X}	Ss.	t	df	P
DYTÖ	Çalışıyor	433	3,44	,629	-,647	481	,518
	Çalışmıyor	50	3,50	,591			
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Çalışıyor	433	3,53	,859	-,393	481	,695
	Çalışmıyor	50	3,58	,799			
DYTÖ bireysel farklılıklar	Çalışıyor	433	3,43	,880	-,174	481	,862
	Çalışmıyor	50	3,45	,667			
DYTÖ dinleme güçlüğü	Çalışıyor	433	3,31	,834	-1,746	481	,081
	Çalışmıyor	50	3,53	,755			
DYTÖ etkili dinleme	Çalışıyor	433	3,18	1,079	,020	481	,984
	Çalışmıyor	50	3,18	,914			

Tablo 22’de görüldüğü üzere öğrencilerin baba çalışma durumları bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında [$t(481)=-,647$, $p<.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,518$). Başka bir anlatımla, öğrencilerin baba çalışma durumu, dinlemeye yönelik tutum düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır. Alt boyutları açısından değerlendirme yapıldığında;

Öğrencilerin baba çalışma durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyleri arasında [$t(481)=-,393$, $p<.01$, $p=,695$]; bireysel farklılıklar düzeyleri arasında [$t(481)=-,174$, $p<.01$, $p=,862$]; dinleme güçlüğü düzeyleri arasında [$t(481)=1,746$, $p<.01$, $p=,081$]; etkili dinleme düzeyleri arasında [$t(481)=,020$, $p<.01$, $p=,984$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Anne çalışma durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyi ve alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 23’de görülmektedir.

Tablo 23. Anne Çalışma Durumu Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Anne çalışma durumu	N	\bar{X}	Ss.	t	df	p	
DBÖ	Çalışıyor	86	2,20	,765	,247	481	,805
	Çalışmıyor	397	2,18	,689			
DBÖ yoksunluk	Çalışıyor	86	1,98	,859	-,280	481	,779
	Çalışmıyor	397	2,01	,811			
DBÖ dürtüsellik	Çalışıyor	86	2,29	,850	,717	481	,474
	Çalışmıyor	397	2,22	,739			
DBÖ düşük performans	Çalışıyor	86	2,2374	,917	,212	481	,832
	Çalışmıyor	397	2,2150	,882			
DBÖ düşük benlik	Çalışıyor	86	2,2362	,705	,110	481	,913
	Çalışmıyor	397	2,22	,764			
DBÖ sosyal izolasyon	Çalışıyor	86	2,31	,923	-,065	481	,948
	Çalışmıyor	397	2,32	,838			

Tablo 23’de görüldüğü üzere öğrencilerin annelerinin çalışma durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyleri arasında $[t(481)=,247, p<.01]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,805$). Başka bir anlatımla, öğrencilerin annelerinin çalışma durumu, dijital bağımlılık düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır. Alt boyutları açısından değerlendirme yapıldığında;

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumları bakımından yoksunluk düzeyleri arasında $[t(481)=,280, p<.01, p=,779]$, dürtüsellik düzeyleri arasında $[t(481)=,717, p<.01, p=,474]$, düşük performans düzeyleri arasında $[t(481)=,212, p<.01, p=,832]$, düşük benlik düzeyleri arasında $[t(481)=,110, p<.01, p=,913]$, sosyal izolasyon düzeyleri arasında $[t(481)=,065, p<.01, p=,948]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Anne çalışma durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 24’de görülmektedir.

Tablo 24. Anne Çalışma Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum ve Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Anne çalışma durumu	N	\bar{X}	Ss.	t	df	P	
DYTÖ	Çalışıyor	86	3,44	,626	-,106	481	,916
	Çalışmıyor	397	3,45	,626			
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Çalışıyor	86	3,54	,869	,042	481	,966
	Çalışmıyor	397	3,54	,850			
DYTÖ bireysel farklılıklar	Çalışıyor	86	3,56	,792	1,533	481	,126
	Çalışmıyor	397	3,40	,872			
DYTÖ dinleme güçlüğü	Çalışıyor	86	3,32	,874	-,186	481	,852
	Çalışmıyor	397	3,34	,819			
DYTÖ etkili dinleme	Çalışıyor	86	2,97	1,105	-2,032	481	,043***
	Çalışmıyor	397	3,23	1,048			

Tablo 24’de görüldüğü üzere öğrencilerin annelerinin çalışma durumları bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında $[t(481)=-,106, p<.01]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,916$). Başka bir anlatımla, öğrencilerin annelerinin çalışma durumu, dinlemeye yönelik tutum düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır. Alt boyutları açısından değerlendirme yapıldığında;

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyleri arasında $[t(481)=,042, p<.01, p=,966]$, bireysel farklılıklar düzeyleri arasında $[t(481)=1,533, p<.01, p=,126]$, dinleme güçlüğü düzeyleri arasında $[t(481)=,186, p<.01, p=,852]$, etkili dinleme düzeyleri arasında $[t(481)=2,032, p<.01, p=,043]$ anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Baba öğrenim durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 25’de görülmektedir.

Tablo 25. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Baba öğrenim durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DBÖ	İlkokul	56	2,08	,621	,690	P>,05
	Ortaokul	124	2,18	,697		
	Lise	211	2,20	,705		
	Üniversite	92	2,20	,753		
DBÖ yoksunluk	İlkokul	56	1,95	,765	,910	P>,05
	Ortaokul	124	2,00	,820		
	Lise	211	2,00	,826		
	Üniversite	92	2,05	,844		
DBÖ dürtüsellik	İlkokul	56	2,07	,616	,333	P>,05
	Ortaokul	124	2,22	,756		
	Lise	211	2,27	,771		
	Üniversite	92	2,27	,811		
DBÖ düşük performans	İlkokul	56	2,02	,811	,350	P>,05
	Ortaokul	124	2,27	,843		
	Lise	211	2,21	,913		
	Üniversite	92	2,26	,927		
DBÖ düşük benlik	İlkokul	56	2,18	,831	,836	P>,05
	Ortaokul	124	2,27	,766		
	Lise	211	2,21	,733		
	Üniversite	92	2,20	,740		
DBÖ sosyal izolasyon	İlkokul	56	2,33	,830	,597	P>,05
	Ortaokul	124	2,26	,857		
	Lise	211	2,37	,850		
	Üniversite	92	2,26	,872		

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,690, $p < .05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında babası üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=2,2082$) diğer kategorilere göre dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin babasının öğrenim durumu bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p = ,690 > 0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,910, $p < .05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında babası üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=2,0523$) diğer kategorilere göre yoksunluk düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin babasının öğrenim bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p = ,910 > 0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,333, $p < .05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında babası üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=2,2749$) diğer kategorilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p = ,333 > 0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,350, $p < .05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında babası ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}=2,2731$) diğer kategorilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p = ,350 > 0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,836, $p < .05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında babası ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}=2,2796$) diğer kategorilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek

olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,836 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,597, p<.05$]. Babanın ğrenim durumu arasındaki farklılara bakıldığında babası lise mezunu olanların ($\bar{X}=2,3796$) diğer kategorilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,597 >0,05$ bulunmuştur.

Baba ğrenim durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 26'da görülmektedir.

Tablo 26. Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutumları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Baba öğrenim durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yoru m
DYTÖ	İlkokul	56	3,44	,611	,190	P>,05
	Ortaokul	124	3,47	,636		
	Lise	211	3,39	,624		
	Üniversite	92	3,55	,612		
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	İlkokul	56	3,55	,886	,201	P>,05
	Ortaokul	124	3,58	,819		
	Lise	211	3,45	,873		
	Üniversite	92	3,67	,820		
DYTÖ bireysel farklılıklar	İlkokul	56	3,34	,949	,570	P>,05
	Ortaokul	124	3,38	,817		
	Lise	211	3,45	,842		
	Üniversite	92	3,52	,904		
DYTÖ dinleme güçlüğü	İlkokul	56	3,41	,851	,524	P>,05
	Ortaokul	124	3,38	,811		
	Lise	211	3,27	,789		
	Üniversite	92	3,38	,924		
DYTÖ etkili dinleme	İlkokul	56	3,11	,982	,752	P>,05
	Ortaokul	124	3,19	1,101		
	Lise	211	3,15	1,061		
	Üniversite	92	3,28	1,038		

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,190, p<.05]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklara bakıldığında babası üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=3,5592$) diğer kategorilere göre dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin

babalarının öğrenim durumları bakımından dijital yönelik tutum düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,190 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,201, p<.05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklara bakıldığında babası üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=3,6740$) diğer kategorilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,201 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,570, p<.05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklara bakıldığında babası üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=3,5259$) diğer kategorilere göre bireysel farklılıklar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,570 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,524, p<.05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklara bakıldığında babası ilköğretim mezunu olanların ($\bar{X}=3,4152$) diğer kategorilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,524 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,752, p<.05$]. Babanın öğrenim durumu arasındaki farklara bakıldığında babası üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=3,2843$) diğer kategorilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,752 >0,05$ bulunmuştur.

Anne öğrenim durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 27’de görülmektedir.

Tablo 27. Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Anne öğrenim durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DBÖ	İlkokul	127	2,11	,648	,593	P>,05
	Ortaokul	164	2,22	,723		
	Lise	142	2,19	,703		
	Üniversite	50	2,23	,767		
DBÖ yoksunluk	İlkokul	127	1,96	,738	,907	P>,05
	Ortaokul	164	2,02	,878		
	Lise	142	2,00	,819		
	Üniversite	50	2,05	,835		
DBÖ dürtüsellik	İlkokul	127	2,14	,706	,417	P>,05
	Ortaokul	164	2,26	,779		
	Lise	142	2,25	,746		
	Üniversite	50	2,32	,858		
DBÖ düşük performans	İlkokul	127	2,15	,831	,529	P>,05
	Ortaokul	164	2,28	,923		
	Lise	142	2,24	,881		
	Üniversite	50	2,11	,927		
DBÖ düşük benlik	İlkokul	127	2,18	,789	,793	P>,05
	Ortaokul	164	2,27	,739		
	Lise	142	2,22	,757		
	Üniversite	50	2,22	,707		
DBÖ sosyal izolasyon	İlkokul	127	2,22	,784	,326	P>,05
	Ortaokul	164	2,34	,872		
	Lise	142	2,32	,885		
	Üniversite	50	2,48	,858		

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,593, p<.05]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında annesi üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=2,2383$) diğer kategorilere göre daha olumlu düşündükleri görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,593 >0,05 bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,907, p<.05]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında annesi üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=2,0523$) diğer kategorilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,907 >0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,417, p<.05]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında annesi üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=2,3247$) diğer kategorilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,417 >0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,529, p<.05]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında annesi ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}=2,2811$) diğer kategorilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,529 >0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,793, p<.05]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında annesi ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}=2,2709$) diğer kategorilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek

olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,793 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,326, p<.05$]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında annesi üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=2,4829$) diğer kategorilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,326 >0,05$ bulunmuştur.

Anne öğrenim durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28. Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Anne öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum	
DYTÖ	İlkokul	127	3,46	,626	,414	P>,05
	Ortaokul	164	3,38	,646		
	Lise	142	3,49	,594		
	Üniversite	50	3,52	,638		
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	İlkokul	127	3,56	,857	,320	P>,05
	Ortaokul	164	3,44	,863		
	Lise	142	3,60	,823		
	Üniversite	50	3,63	,885		
DYTÖ bireysel farklılıklar	İlkokul	127	3,41	,886	,802	P>,05
	Ortaokul	164	3,40	,849		
	Lise	142	3,47	,859		
	Üniversite	50	3,50	,846		
DYTÖ dinleme güçlüğü	İlkokul	127	3,39	,831	,549	P>,05
	Ortaokul	164	3,26	,820		
	Lise	142	3,36	,818		
	Üniversite	50	3,37	,881		
DYTÖ etkili dinleme	İlkokul	127	3,19	1,029	,855	P>,05
	Ortaokul	164	3,23	1,112		
	Lise	142	3,13	1,064		
	Üniversite	50	3,17	,933		

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,414$, $p<.05$]. Annenin öğrenim durumuna göre öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları arasındaki farklara bakıldığında anneleri üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=3,5208$) diğer kategorilere göre dinlemeye yönelik daha olumlu tutum seğiledikleri görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,414 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,320$, $p<.05$]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklara bakıldığında anneleri üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=3,6394$) diğer kategorilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,320 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,802$, $p<.05$]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklara bakıldığında anneleri üniversite mezunu olanların ($\bar{X}=3,5097$) diğer kategorilere göre bireysel farklılıklar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,802 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,549$, $p<.05$]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklara bakıldığında anneleri ilkökul mezunu olanların ($\bar{X}=3,3968$) diğer kategorilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,549 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,855, p<.05]. Annenin öğrenim durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında anneleri ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}=3,2370$) diğer kategorilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,855 >0,05$ bulunmuştur.

Anne-babanın birlikte yaşama durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 29’da görülmektedir.

Tablo 29. Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Anne-babanın birlikte yaşama durumu	N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum	
DBÖ	Evet	444	2,18	,692	,892	P>,05
	Hayır	27	2,24	,808		
	Diğer	12	2,13	,872		
DBÖ yoksunluk	Evet	444	2,00	,807	,833	P>,05
	Hayır	27	2,09	,917		
	Diğer	12	2,02	1,085		
DBÖ dürtüsellik	Evet	444	2,23	,745	,795	P>,05
	Hayır	27	2,30	,923		
	Diğer	12	2,13	,919		
DBÖ düşük performans	Evet	444	2,21	,873	,833	P>,05
	Hayır	27	2,31	1,041		
	Diğer	12	2,23	1,094		
DBÖ düşük benlik	Evet	444	2,24	,756	,269	P>,05
	Hayır	27	2,00	,664		
	Diğer	12	2,15	,818		
DBÖ sosyal izolasyon	Evet	444	2,31	,843	,591	P>,05
	Hayır	27	2,48	1,018		
	Diğer	12	2,25	,853		

Öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,892, p<.05]. Anne-babanın birlikte yaşama durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında anne-babası ayrı olanların ($\bar{X}=2,2417$) diğer kategorilere göre dijital

bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,892 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,833$, $p<.05$]. Anne-babanın birlikte yaşama durumu arasındaki farklılara bakıldığında anne-babası ayrı olanların ($\bar{X}=2,0992$) diğer kategorilere göre yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,833 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,795$, $p<.05$]. Anne-babanın birlikte yaşama durumu arasındaki farklılara bakıldığında anne-babası ayrı olanların ($\bar{X}=2,3093$) diğer kategorilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,795 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,833$, $p<.05$]. Anne-babanın birlikte yaşama durumu arasındaki farklılara bakıldığında anne-babası ayrı olanların ($\bar{X}=2,3185$) diğer kategorilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,833 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,269$, $p<.05$]. Anne-babanın birlikte yaşama durumu arasındaki farklılara bakıldığında anne-babası birlikte olanların ($\bar{X}=2,2436$) diğer kategorilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının

birlikte yaşama durumları bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,269 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,591, $p<.05$]. Anne-babanın birlikte yaşama durumu arasındaki farklara bakıldığında anne-babası ayrı olanların ($\bar{X}=2,4815$) diğer kategorilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,591 >0,05$ bulunmuştur.

Anne-babanın birlikte yaşama durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 30'da görülmektedir.

Tablo 30. Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Anne-babanın birlikte yaşama durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DYTÖ	Evet	444	3,45	,622	,614	P>,05
	Hayır	27	3,41	,685		
	Diğer	12	3,28	,637		
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Evet	444	3,54	,837	,564	P>,05
	Hayır	27	3,64	1,000		
	Diğer	12	3,32	1,091		
DYTÖ bireysel farklılıklar	Evet	444	3,45	,854	,413	P>,05
	Hayır	27	3,26	,982		
	Diğer	12	3,25	,814		
DYTÖ dinleme güçlüğü	Evet	444	3,36	,817	,043***	P<,05
	Hayır	27	2,95	,899		
	Diğer	12	3,27	,932		
DYTÖ etkili dinleme	Evet	444	3,19	1,045	,869	P>,05
	Hayır	27	3,08	1,174		
	Diğer	12	3,20	1,269		

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,614, $p<.05$]. Anne-babasının birlikte yaşama durumuna göre dinlemeye

yönelik tutumları arasındaki farklara bakıldığında anne babası birlikte yaşayanların ($\bar{X}=3,4591$) diğer kategorilere göre dinlemeye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama bakımından dijital yönelik tutum düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,614 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,564, p<.05$]. Anne-babasının birlikte yaşama durumu arasındaki farklara bakıldığında anne babası ayrı yaşayanların ($\bar{X}=3,6406$) diğer kategorilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,564 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,413, p<.05$]. Anne-babasının birlikte yaşama durumu arasındaki farklara bakıldığında bakıldığında anne babası birlikte yaşayanların ($\bar{X}=3,4528$) diğer kategorilere göre bireysel farklılıklar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,413 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,043, p<.05$]. Anne-babasının birlikte yaşama durumu arasındaki farklara bakıldığında bakıldığında anne babası birlikte yaşayanların ($\bar{X}=3,3670$) diğer kategorilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,043 <0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir

[F(3,479)=,869, $p < .05$]. Anne-babasının birlikte yaşama durumu arasındaki farklara bakıldığında bakıldığında anne babası ayrı yaşayanların ($\bar{X}=3,2083$) diğer kategorilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin anne- babalarının birlikte yaşama durumları bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p = ,869 > 0,05$ bulunmuştur.

Tablo 31. Öğrencilerin Anne Baba Birlikte Yaşama Durumuna Göre DYTÖ Dinleme Güçlüğü Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor	(J) Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor	Mean Differen ce (I-J)	Std. Error	Sig.
DYTÖ dinleme güçlüğü	Evet	Hayır	,40922*	,16351	,034
		Diğer	,09612	,24133	,916
	Hayır	Evet	-,40922*	,16351	,034
		Diğer	-,31310	,28620	,518
	Diğer	Evet	-,09612	,24133	,916
		Hayır	,31310	,28620	,518

Öğrencilerin anne baba birlikte yaşama durumuna göre DYTÖ dinleme düzeyi durumları incelendiğinde; evet ve hayır arasında ($p = .034$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aile gelir durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32. Aile Gelir Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Aile gelir durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DBÖ	2000 TL ve altı	93	2,15	,620	,044***	P<,05
	2000-4000 TL	258	2,12	,700		
	4000-6000 TL	102	2,35	,791		
	7000 TL ve üstü	30	2,24	,563		
DBÖ yoksunluk	2000 TL ve altı	93	2,01	,811	,189	P>,05
	2000-4000 TL	258	1,94	,808		
	4000-6000 TL	102	2,15	,885		
	7000 TL ve üstü	30	2,05	,666		
DBÖ dürtüsellik	2000 TL ve altı	93	2,14	,616	,004***	P<,05
	2000-4000 TL	258	2,17	,751		
	4000-6000 TL	102	2,47	,895		
	7000 TL ve üstü	30	2,29	,575		
DBÖ düşük performans	2000 TL ve altı	93	2,17	,790	,056	P>,05
	2000-4000 TL	258	2,14	,891		
	4000-6000 TL	102	2,41	,977		
	7000 TL ve üstü	30	2,32	,738		
DBÖ düşük benlik	2000 TL ve altı	93	2,28	,729	,442	P>,05
	2000-4000 TL	258	2,19	,771		
	4000-6000 TL	102	2,21	,718		
	7000 TL ve üstü	30	2,39	,793		
DBÖ sosyal izolasyon	2000 TL ve altı	93	2,27	,824	,231	P>,05
	2000-4000 TL	258	2,28	,843		
	4000-6000 TL	102	2,47	,937		
	7000 TL ve üstü	30	2,29	,686		

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,044$, $p<,05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılara bakıldığında ailesinin geliri 4000-6000 tl arasında olanların ($\bar{X}=2,3539$) diğer kategorilere göre dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,044 <0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,004$, $p<,05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılara bakıldığında ailesinin geliri 4000-6000 tl arasında olanların

($\bar{X}=2,4727$) diğer kategorilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,004 < 0,05$ bulunmuştur.

Tablo 33. Öğrencilerin Aile Gelirine Göre DBÖ ve DBÖ Dürtüsellik Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) Ailenizin aylık geliri	(J) Ailenizin aylık geliri	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DBÖ	2000 tl ve altı	2000-4000 tl	,02334	,08451	,993
		4000-6000 tl	-,20320	,10018	,179
		7000 tlve üstü	-,09752	,14671	,910
	2000-4000 tl	2000 tl ve altı	-,02334	,08451	,993
		4000-6000 tl	-,22653*	,08173	,029
		7000 tlve üstü	-,12085	,13479	,807
	4000-6000 tl	2000 tl ve altı	,20320	,10018	,179
		2000-4000 tl	,22653*	,08173	,029
		7000 tlve üstü	,10568	,14513	,886
	7000 tlve üstü	2000 tl ve altı	,09752	,14671	,910
		2000-4000 tl	,12085	,13479	,807
		4000-6000 tl	-,10568	,14513	,886
DBÖ dürtüsellik	2000 tl ve altı	2000-4000 tl	-,02543	,09089	,992
		4000-6000 tl	-,32709*	,10775	,013
		7000 tlve üstü	-,14530	,15779	,794
	2000-4000 tl	2000 tl ve altı	,02543	,09089	,992
		4000-6000 tl	-,30166*	,08790	,004
		7000 tlve üstü	-,11987	,14496	,842
	4000-6000 tl	2000 tl ve altı	,32709*	,10775	,013
		2000-4000 tl	,30166*	,08790	,004
		7000 tlve üstü	,18179	,15608	,649
	7000 tlve üstü	2000 tl ve altı	,14530	,15779	,794
		2000-4000 tl	,11987	,14496	,842
		4000-6000 tl	-,18179	,15608	,649

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre DBÖ boyutu durumları incelendiğinde 2000-4000 TL ve 4000-6000 TL arasında ($p=.029$); DBÖ dürtüsellik durumları incelendiğinde 2000-4000 TL ve 4000-6000 TL arasında ($p=.013$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,189$, $p<.05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında ailesinin geliri 4000-6000 tl arasında olanların ($\bar{X}=2,1502$) diğer kategorilere göre yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,189 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,056$, $p<.05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında ailesinin geliri 4000-6000 tl arasında olanların ($\bar{X}=2,4177$) diğer kategorilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,056 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,442$, $p<.05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında ailesinin geliri 7000 tl ve üstünde olanların ($\bar{X}=2,3943$) diğer kategorilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,442 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,231$, $p<.05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında ailesinin geliri 4000-6000 tl arasında olanların ($\bar{X}=2,4783$) diğer kategorilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,231 >0,05$ bulunmuştur.

Aile gelir durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 34’de görülmektedir.

Tablo 34. Aile Gelir Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Aile gelir durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DYTÖ	2000 TL ve altı	93	3,41	,603	,911	P>,05
	2000-4000 TL	258	3,46	,637		
	4000-6000 TL	102	3,43	,611		
	7000 TL ve üstü	30	3,46	,658		
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	2000 TL ve altı	93	3,51	,813	,959	P>,05
	2000-4000 TL	258	3,55	,880		
	4000-6000 TL	102	3,57	,828		
	7000 TL ve üstü	30	3,51	,849		
DYTÖ bireysel farklılıklar	2000 TL ve altı	93	3,29	,850	,352	P>,05
	2000-4000 TL	258	3,48	,839		
	4000-6000 TL	102	3,43	,916		
	7000 TL ve üstü	30	3,44	,868		
DYTÖ dinleme güçlüğü	2000 TL ve altı	93	3,38	,695	,603	P>,05
	2000-4000 TL	258	3,36	,871		
	4000-6000 TL	102	3,24	,852		
	7000 TL ve üstü	30	3,30	,752		
DYTÖ etkili dinleme	2000 TL ve altı	93	3,21	,960	,279	P>,05
	2000-4000 TL	258	3,19	1,102		
	4000-6000 TL	102	3,05	1,066		
	7000 TL ve üstü	30	3,46	,869		

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,911, p<.05]. Aile gelir durumu arasındaki farklara bakıldığında ailesinin geliri 2000-4000 tl arasında olanların (\bar{X} =3,4689) diğer kategorilere göre dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dijital yönelik tutum düzeyi puanlarının

anlamlılık değeri $p=,911 >0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,959, p<.05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılara bakıldığında ailesinin geliri 4000-6000 tl arasında olanların ($\bar{X}=3,5715$) diğer kategorilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,959 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,352, p<.05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılara bakıldığında ailesinin geliri 2000-4000 tl arasında olanların ($\bar{X}=3,4862$) diğer kategorilere göre bireysel farklılıklar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,352 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,603, p<.05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılara bakıldığında ailesinin geliri 2000 tl altında olanların ($\bar{X}=3,3803$) diğer kategorilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,603 <0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,279, p<.05$]. Aile gelir durumu arasındaki farklılara bakıldığında ailesinin geliri 7000 tl ve üstünde olanların ($\bar{X}=3,4657$) diğer kategorilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin aile gelir bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,279 >0,05$ bulunmuştur.

Kardeş sayısı durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 35’de görülmektedir.

Tablo 35. Kardeş Sayısı Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Kardeş sayısı durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DBÖ	Yok	25	2,43	,970	,098	P>,05
	1	133	2,08	,658		
	2	145	2,22	,702		
	3 ve üzeri	180	2,19	,684		
DBÖ yoksunluk	Yok	25	2,30	1,010	,048***	P<,05
	1	133	1,86	,772		
	2	145	2,03	,803		
	3 ve üzeri	180	2,05	,826		
DBÖ dürtüsellik	Yok	25	2,40	1,127	,289	P>,05
	1	133	2,15	,715		
	2	145	2,29	,751		
	3 ve üzeri	180	2,23	,734		
DBÖ düşük performans	Yok	25	2,60	1,149	,099	P>,05
	1	133	2,12	,866		
	2	145	2,20	,860		
	3 ve üzeri	180	2,24	,875		
DBÖ düşük benlik	Yok	25	2,41	,916	,048***	P<,05
	1	133	2,10	,643		
	2	145	2,32	,784		
	3 ve üzeri	180	2,21	,768		
DBÖ sosyal izolasyon	Yok	25	2,58	1,081	,370	P>,05
	1	133	2,27	,807		
	2	145	2,35	,862		
	3 ve üzeri	180	2,30	,842		

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,098, p<.05]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında kardeşi olmayan öğrencilerin (\bar{X} =2,4302) diğer kategorilere göre dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,098 >0,05 bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,048, p<.05]. Kardeş sayısı

durumu arasındaki farklara bakıldığında kardeşi olmayan öğrencilerin ($\bar{X}=2,3043$) diğer kategorilere göre yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,048 < 0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,048, p<.05$]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklara bakıldığında kardeşi olmayan öğrencilerin ($\bar{X}=2,4160$) diğer kategorilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,048 < 0,05$ bulunmuştur.

Tablo 36. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre DBÖ Yoksunluk ve DBÖ Düşük Benlik Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	(I) Kaç kardeşiniz var	(J) Kaç kardeşiniz var	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DBÖ yoksunluk	Yok	1	,43788*	,17777	,047
		2	,27345	,17660	,409
		3 ve Üzeri	,25228	,17406	,469
	1	Yok	-,43788*	,17777	,047
		2	-,16443	,09791	,336
		3 ve Üzeri	-,18560	,09325	,193
	2	Yok	-,27345	,17660	,409
		1	,16443	,09791	,336
		3 ve Üzeri	-,02117	,09100	,996
	3 ve Üzeri	Yok	-,25228	,17406	,469
		1	,18560	,09325	,193
		2	,02117	,09100	,996
DBÖ düşük benlik	Yok	1	,31479	,16344	,218
		2	,08903	,16236	,947
		3 ve Üzeri	,19989	,16002	,596
	1	Yok	-,31479	,16344	,218
		2	-,22576*	,09002	,050
		3 ve Üzeri	-,11490	,08573	,538
	2	Yok	-,08903	,16236	,947
		1	,22576*	,09002	,050
		3 ve Üzeri	,11086	,08366	,547
	3 ve Üzeri	Yok	-,19989	,16002	,596
		1	,11490	,08573	,538
		2	-,11086	,08366	,547

Öğrencilerin kardeş sayısına göre DBÖ yoksunluk boyutu durumu incelendiğinde yok ve bir kardeş arasında ($p=.047$); DBÖ düşük benlik boyutu durumu incelendiğinde bir kardeş ve iki kardeş arasında ($p=.050$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,289$, $p<.05$]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklara bakıldığında kardeşi olmayan öğrencilerin ($\bar{X}=2,4082$) diğer kategorilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,289 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,099$, $p<.05$]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklara bakıldığında kardeşi olmayan öğrencilerin ($\bar{X}=2,6058$) diğer kategorilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,099 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,370$, $p<.05$]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklara bakıldığında kardeşi olmayan öğrencilerin ($\bar{X}=2,5863$) diğer kategorilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,370 >0,05$ bulunmuştur.

Kardeş sayısı durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 37'de görülmektedir.

Tablo 37. Kardeş Sayısı Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Kardeş sayısı durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DYTÖ	Yok	25	3,46	,696	,012***	P<,05
	1	133	3,59	,597		
	2	145	3,35	,623		
	3 ve üzeri	180	3,42	,622		
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Yok	25	3,49	1,029	,006***	P<,05
	1	133	3,75	,789		
	2	145	3,40	,852		
	3 ve üzeri	180	3,51	,849		
DYTÖ bireysel farklılıklar	Yok	25	3,48	,836	,226	P>,05
	1	133	3,54	,842		
	2	145	3,44	,884		
	3 ve üzeri	180	3,34	,853		
DYTÖ dinleme güçlüğü	Yok	25	3,16	,864	,168	P>,05
	1	133	3,46	,833		
	2	145	3,27	,832		
	3 ve üzeri	180	3,33	,812		
DYTÖ etkili dinleme	Yok	25	3,58	1,073	,082	P>,05
	1	133	3,09	1,048		
	2	145	3,10	1,114		
	3 ve üzeri	180	3,27	1,000		

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,012, p<,05]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında bir kardeşi olan öğrencilerin (\bar{X} =3,5935) diğer kategorilere göre dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından dijital yönelik tutum düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,012 <0,05 bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,006, p<,05]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında bir kardeşi olan öğrencilerin (\bar{X} =3,7549) diğer kategorilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından

dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,006 <0,05$ bulunmuştur.

Tablo 38. Öğrencilerin Kardeş Sayısı Durumuna Göre DYTÖ ve DYTÖ Dinlemeyi Gerekli Görme Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) Kaç kardeşiniz var	(J) Kaç kardeşiniz var	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DYTÖ	yok	1	-,13070	,13521	,768
		2	,11178	,13432	,839
		3 ve üzeri	,03486	,13239	,994
	1	Yok	,13070	,13521	,768
		2	,24248*	,07447	,007
		3 ve üzeri	,16555	,07092	,092
	2	Yok	-,11178	,13432	,839
		1	-,24248*	,07447	,007
		3 ve üzeri	-,07692	,06921	,683
	3 ve üzeri	Yok	-,03486	,13239	,994
		1	-,16555	,07092	,092
		2	,07692	,06921	,683
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	yok	1	-,25821	,18409	,498
		2	,09525	,18288	,954
		3 ve üzeri	-,01531	,18025	1,000
	1	Yok	,25821	,18409	,498
		2	,35346*	,10139	,003
		3 ve üzeri	,24290	,09656	,059
	2	Yok	-,09525	,18288	,954
		1	-,35346*	,10139	,003
		3 ve üzeri	-,11057	,09424	,644
	3 ve üzeri	Yok	,01531	,18025	1,000
		1	-,24290	,09656	,059
		2	,11057	,09424	,644

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre DYTÖ durumu incelendiğinde bir ve iki arasında ($p=.007$); DYTÖ dinlemeyi gerekli görme alt boyutu durumu incelendiğinde bir ve iki arasında ($p=.003$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,226, p<.05$].

Kardeş sayısı durumu arasındaki farklılara bakıldığında bir kardeşi olan öğrencilerin ($\bar{X}=3,5482$) diğer kategorilere göre bireysel farklılıklar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,226 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin kardeş sayısı bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,168, p<.05$]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklılara bakıldığında bir kardeşi olan öğrencilerin ($\bar{X}=3,4636$) diğer kategorilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,168 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,082, p<.05$]. Kardeş sayısı durumu arasındaki farklılara bakıldığında kardeşi olmayan öğrencilerin ($\bar{X}=3,5875$) diğer kategorilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin kardeş sayısı durumu bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,082 >0,05$ bulunmuştur.

En çok kullanılan teknolojik ürün durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 39'da görülmektedir.

Tablo 39. En Çok Kullanılan Teknolojik Ürün Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ En çok kullanılan teknolojik ürün durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DBÖ	Cep telefonu	253	2,26	,697	,001***	P<,05
	Bilgisayar	71	2,25	,717		
	Tablet	62	2,14	,748		
	Tv	97	1,95	,623		
DBÖ yoksunluk	Cep telefonu	253	2,08	,829	,015***	P<,05
	Bilgisayar	71	2,05	,776		
	Tablet	62	1,99	,872		
	Tv	97	1,77	,755		
DBÖ dürtüsellik	Cep telefonu	253	2,31	,747	,004***	P<,05
	Bilgisayar	71	2,33	,832		
	Tablet	62	2,15	,763		
	Tv	97	2,01	,689		
DBÖ düşük performans	Cep telefonu	253	2,33	,884	,003***	P<,05
	Bilgisayar	71	2,19	,895		
	Tablet	62	2,17	,911		
	Tv	97	1,95	,822		
DBÖ düşük benlik	Cep telefonu	253	2,27	,786	,007***	P<,05
	Bilgisayar	71	2,38	,736		
	Tablet	62	2,21	,813		
	Tv	97	2,01	,584		
DBÖ sosyal izolasyon	Cep telefonu	253	2,42	,837	,004***	P<,05
	Bilgisayar	71	2,35	,857		
	Tablet	62	2,28	,911		
	Tv	97	2,05	,805		

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,001, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılara bakıldığında cep telefonu kullanan öğrencilerin (\bar{X} =2,2698) diğer kategorilere göre dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,001 <0,05 bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,015, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında cep telefonu kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,0866$) diğer kategorilere göre yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,015 <0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,004, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında bilgisayar kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,3323$) diğer kategorilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,004 <0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,003, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında cep telefonu kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,3392$) diğer kategorilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,003 <0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,007, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında bilgisayar kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,3863$) diğer kategorilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,007 <0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,004, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara

bakıldığında cep telefonu kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,4249$) diğer kategorilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,004 < 0,05$ bulunmuştur.

Tablo 40. Öğrencilerin En Çok Kullandıkları Teknolojik Ürüne Göre DBÖ ve DBÖ Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) En çok kullandığımız teknolojik ürün	(J) En çok kullandığımız teknolojik ürün	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DBÖ	Cep Telefonu	Bilgisayar	,01323	,09311	,999
		Tablet	,12938	,09825	,553
		Tv	,31924*	,08279	,001
	Bilgisayar	Cep Telefonu	-,01323	,09311	,999
		Tablet	,11615	,12051	,770
		Tv	,30601*	,10828	,025
	Tablet	Cep Telefonu	-,12938	,09825	,553
		Bilgisayar	-,11615	,12051	,770
		Tv	,18986	,11273	,333
	Tv	Cep Telefonu	-,31924*	,08279	,001
		Bilgisayar	-,30601*	,10828	,025
		Tablet	-,18986	,11273	,333
DBÖ yoksunluk	Cep Telefonu	Bilgisayar	,02996	,10923	,993
		Tablet	,09485	,11526	,844
		Tv	,31077*	,09713	,008
	Bilgisayar	Cep Telefonu	-,02996	,10923	,993
		Tablet	,06489	,14138	,968
		Tv	,28081	,12703	,122
	Tablet	Cep Telefonu	-,09485	,11526	,844
		Bilgisayar	-,06489	,14138	,968
		Tv	,21592	,13225	,361
	Tv	Cep Telefonu	-,31077*	,09713	,008
		Bilgisayar	-,28081	,12703	,122
		Tablet	-,21592	,13225	,361
DBÖ dürtüsellik	Cep Telefonu	Bilgisayar	-,01537	,10094	,999
		Tablet	,16125	,10651	,430
		Tv	,30487*	,08976	,004
	Bilgisayar	Cep Telefonu	,01537	,10094	,999
		Tablet	,17663	,13064	,530
		Tv	,32025*	,11739	,033
	Tablet	Cep Telefonu	-,16125	,10651	,430
		Bilgisayar	-,17663	,13064	,530
		Tv	,14362	,12221	,643
	Tv	Cep Telefonu	-,30487*	,08976	,004
		Bilgisayar	-,32025*	,11739	,033
		Tablet	-,14362	,12221	,643

Tablo 40. Devamı

DBÖ düşük performans	Cep Telefonu	Bilgisayar	,13990	,11788	,636
		Tablet	,16826	,12438	,530
		Tv	,38866*	,10482	,001
	Bilgisayar	Cep Telefonu	-,13990	,11788	,636
		Tablet	,02836	,15257	,998
		Tv	,24877	,13709	,268
	Tablet	Cep Telefonu	-,16826	,12438	,530
		Bilgisayar	-,02836	,15257	,998
		Tv	,22040	,14272	,412
	Tv	Cep Telefonu	-,38866*	,10482	,001
		Bilgisayar	-,24877	,13709	,268
		Tablet	-,22040	,14272	,412
DBÖ düşük benlik	Cep Telefonu	Bilgisayar	-,11579	,10025	,656
		Tablet	,05552	,10577	,953
		Tv	,26054*	,08914	,019
	Bilgisayar	Cep Telefonu	,11579	,10025	,656
		Tablet	,17131	,12974	,550
		Tv	,37632*	,11658	,007
	Tablet	Cep Telefonu	-,05552	,10577	,953
		Bilgisayar	-,17131	,12974	,550
		Tv	,20501	,12137	,330
	Tv	Cep Telefonu	-,26054*	,08914	,019
		Bilgisayar	-,37632*	,11658	,007
		Tablet	-,20501	,12137	,330
DBÖ sosyal izolasyon	Cep Telefonu	Bilgisayar	,06795	,11332	,932
		Tablet	,13780	,11957	,657
		Tv	,36859*	,10077	,002
	Bilgisayar	Cep Telefonu	-,06795	,11332	,932
		Tablet	,06985	,14667	,964
		Tv	,30064	,13179	,104
	Tablet	Cep Telefonu	-,13780	,11957	,657
		Bilgisayar	-,06985	,14667	,964
		Tv	,23078	,13720	,334
	Tv	Cep Telefonu	-,36859*	,10077	,002
		Bilgisayar	-,30064	,13179	,104
		Tablet	-,23078	,13720	,334

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürüne göre DBÖ boyutu durumu incelendiğinde cep telefonu ve TV arasında ($p=.001$), bilgisayar ve TV arasında ($p=.025$); DBÖ yoksunluk boyutu durumu incelendiğinde cep telefonu ve TV arasında ($p=.008$); DBÖ dürtüsellik boyutu incelendiğinde cep telefonu ve TV arasında ($p=.004$), bilgisayar ve TV arasında ($p=.033$); DBÖ düşük performans boyutu incelendiğinde cep telefonu ve TV arasında ($p=.001$); DBÖ düşük benlik boyutu incelendiğinde cep telefonu ve TV arasında ($p=.019$), bilgisayar ve TV arasında

($p=.007$); DBÖ sosyal izolasyon boyutu incelendiğinde cep telefonu ve TV arasında ($p=.002$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

En çok kullanılan teknolojik ürün durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 41’de görülmektedir.

Tablo 41. En Çok Kullanılan Teknolojik Ürün Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ En çok kullanılan teknolojik ürün durumu	N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum	
DYTÖ	Cep telefonu	253	3,46	,607	,252	P>,05
	Bilgisayar	71	3,52	,570		
	Tablet	62	3,31	,723		
	Tv	97	3,45	,639		
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Cep telefonu	253	3,57	,812	,221	P>,05
	Bilgisayar	71	3,64	,777		
	Tablet	62	3,35	,963		
	Tv	97	3,51	,924		
DYTÖ bireysel farklılıklar	Cep telefonu	253	3,41	,825	,456	P>,05
	Bilgisayar	71	3,56	,923		
	Tablet	62	3,34	,900		
	Tv	97	3,46	,877		
DYTÖ dinleme güçlüğü	Cep telefonu	253	3,31	,818	,202	P>,05
	Bilgisayar	71	3,24	,860		
	Tablet	62	3,29	,836		
	Tv	97	3,49	,818		
DYTÖ etkili dinleme	Cep telefonu	253	3,19	1,016	,879	P>,05
	Bilgisayar	71	3,25	1,077		
	Tablet	62	3,11	1,128		
	Tv	97	3,16	1,109		

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,252, p<.05$]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılara bakıldığında bilgisayar kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,5268$) diğer kategorilere göre dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,252 >0,05$

bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,221, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında bilgisayar kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,6439$) diğer kategorilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,221 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,456, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında bilgisayar kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,5657$) diğer kategorilere göre bireysel farklılıklar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,456 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,202, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında tv kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,4962$) diğer kategorilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,202 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,879, p<.05]. En çok kullandıkları teknolojik ürün durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında bilgisayar kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,2580$) diğer kategorilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,879 >0,05$ bulunmuştur.

Teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 42’de görülmektedir.

Tablo 42. Teknolojik Ürün Kullanma Süresi Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Teknolojik ürün kullanma süresi durumu	N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum	
DBÖ	0-1 saat	166	1,91	,603	,000***	P<,05
	1-2 saat	175	2,13	,628		
	2-3 saat	95	2,44	,628		
	4 saat ve üzeri	47	2,81	,868		
DBÖ yoksunluk	0-1 saat	166	1,74	,723	,000***	P<,05
	1-2 saat	175	1,94	,740		
	2-3 saat	95	2,24	,779		
	4 saat ve üzeri	47	2,70	,979		
DBÖ dürtüsellik	0-1 saat	166	1,96	,655	,000***	P<,05
	1-2 saat	175	2,17	,665		
	2-3 saat	95	2,49	,688		
	4 saat ve üzeri	47	2,90	1,001		
DBÖ düşük performans	0-1 saat	166	1,83	,742	,000***	P<,05
	1-2 saat	175	2,23	,857		
	2-3 saat	95	2,54	,861		
	4 saat ve üzeri	47	2,85	,904		
DBÖ düşük benlik	0-1 saat	166	2,04	,684	,000***	P<,05
	1-2 saat	175	2,14	,710		
	2-3 saat	95	2,47	,731		
	4 saat ve üzeri	47	2,70	,872		
DBÖ sosyal izolasyon	0-1 saat	166	2,08	,748	,000***	P<,05
	1-2 saat	175	2,26	,791		
	2-3 saat	95	2,59	,834		
	4 saat ve üzeri	47	2,83	1,083		

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,000, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında 4 saat ve üzerinde teknolojik ürün kullanan öğrencilerin (\bar{X} =2,8137) diğer kategorilere göre dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dijital

bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,000 <0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,000, p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında 4 saat ve üzerinde teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,7035$) diğer kategorilere göre yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,000 <0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,000, p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında 4 saat ve üzerinde teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,9007$) diğer kategorilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,000 <0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,000, p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında 4 saat ve üzerinde teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,8596$) diğer kategorilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,000 <0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,000, p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında 4 saat ve üzerinde teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,7021$) diğer kategorilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre;

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,000 < 0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,000, $p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında 4 saat ve üzerinde teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,8388$) diğer kategorilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,000 < 0,05$ bulunmuştur.

Tablo 43. Öğrencilerin Gün İçinde Teknolojik Ürün Kullanım Saatine Göre DBÖ ve DBÖ Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) Gün içinde teknolojik ürün kullanım saati	(J) Gün içinde teknolojik ürün kullanım saati	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DBÖ	0-1 saat	1-2 saat	-,21200*	,07009	,014
		2-3 saat	-,52913*	,08323	,000
		4 saat ve üzeri	-,89443*	,10689	,000
	1-2 saat	0-1 saat	,21200*	,07009	,014
		2-3 saat	-,31714*	,08244	,001
		4 saat ve üzeri	-,68243*	,10628	,000
	2-3 saat	0-1 saat	,52913*	,08323	,000
		1-2 saat	,31714*	,08244	,001
		4 saat ve üzeri	-,36530*	,11537	,009
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	,89443*	,10689	,000
		1-2 saat	,68243*	,10628	,000
		2-3 saat	,36530*	,11537	,009
DBÖ yoksunluk	0-1 saat	1-2 saat	-,20542	,08331	,067
		2-3 saat	-,50397*	,09893	,000
		4 saat ve üzeri	-,96308*	,12706	,000
	1-2 saat	0-1 saat	,20542	,08331	,067
		2-3 saat	-,29855*	,09800	,013
		4 saat ve üzeri	-,75767*	,12633	,000
	2-3 saat	0-1 saat	,50397*	,09893	,000
		1-2 saat	,29855*	,09800	,013
		4 saat ve üzeri	-,45911*	,13713	,005
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	,96308*	,12706	,000
		1-2 saat	,75767*	,12633	,000
		2-3 saat	,45911*	,13713	,005

Tablo 43. Devamı

DBÖ dürtüsellik	0-1 saat	1-2 saat	-,20504*	,07646	,038
		2-3 saat	-,52525*	,09079	,000
		4 saat ve üzeri	-,93168*	,11661	,000
	1-2 saat	0-1 saat	,20504*	,07646	,038
		2-3 saat	-,32022*	,08994	,002
		4 saat ve üzeri	-,72665*	,11594	,000
	2-3 saat	0-1 saat	,52525*	,09079	,000
		1-2 saat	,32022*	,08994	,002
		4 saat ve üzeri	-,40643*	,12585	,007
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	,93168*	,11661	,000
		1-2 saat	,72665*	,11594	,000
		2-3 saat	,40643*	,12585	,007
DBÖ düşük performans	0-1 saat	1-2 saat	-,39259*	,08942	,000
		2-3 saat	-,70825*	,10617	,000
		4 saat ve üzeri	-1,02151*	,13636	,000
	1-2 saat	0-1 saat	,39259*	,08942	,000
		2-3 saat	-,31565*	,10518	,015
		4 saat ve üzeri	-,62892*	,13559	,000
	2-3 saat	0-1 saat	,70825*	,10617	,000
		1-2 saat	,31565*	,10518	,015
		4 saat ve üzeri	-,31327	,14718	,146
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	1,02151*	,13636	,000
		1-2 saat	,62892*	,13559	,000
		2-3 saat	,31327	,14718	,146
DBÖ düşük benlik	0-1 saat	1-2 saat	-,09726	,07838	,601
		2-3 saat	-,42656*	,09307	,000
		4 saat ve üzeri	-,65711*	,11953	,000
	1-2 saat	0-1 saat	,09726	,07838	,601
		2-3 saat	-,32931*	,09219	,002
		4 saat ve üzeri	-,55985*	,11885	,000
	2-3 saat	0-1 saat	,42656*	,09307	,000
		1-2 saat	,32931*	,09219	,002
		4 saat ve üzeri	-,23055	,12901	,281
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	,65711*	,11953	,000
		1-2 saat	,55985*	,11885	,000
		2-3 saat	,23055	,12901	,281
DBÖ sosyal izolasyon	0-1 saat	1-2 saat	-,18020	,08868	,178
		2-3 saat	-,51456*	,10530	,000
		4 saat ve üzeri	-,75559*	,13524	,000
	1-2 saat	0-1 saat	,18020	,08868	,178
		2-3 saat	-,33437*	,10431	,008
		4 saat ve üzeri	-,57539*	,13447	,000
	2-3 saat	0-1 saat	,51456*	,10530	,000
		1-2 saat	,33437*	,10431	,008
		4 saat ve üzeri	-,24103	,14596	,351
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	,75559*	,13524	,000
		1-2 saat	,57539*	,13447	,000
		2-3 saat	,24103	,14596	,351

Öğrencilerin gün içinde teknolojik ürün kullanım saatine göre DBÖ boyutu durumu incelendiğinde 0-1 ve 1-2 saat arasında ($p=.014$), 0-1 ve 2-3 saat arasında ($p=.000$), 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.000$), 1-2 ve 2-3 saat arasında ($p=.001$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.000$), 2-3 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.009$); DBÖ yoksunluk boyutu durumu incelendiğinde 0-1 ve 2-3 saat arasında ($p=.000$), 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.000$), 1-2 ve 2-3 saat arasında ($p=.013$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.000$), 2-3 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.005$); DBÖ dürtüsellik boyutu incelendiğinde 0-1 ve 1-2 saat arasında ($p=.038$), 0-1 ve 2-3 saat arasında ($p=.000$), 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.000$), 1-2 ve 2-3 saat arasında ($p=.002$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.000$), 2-3 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.007$); DBÖ düşük performans boyutu incelendiğinde 0-1 ve 1-2 saat arasında ($p=.000$), 0-1 ve 2-3 saat arasında ($p=.000$), 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.000$), 1-2 ve 2-3 saat arasında ($p=.015$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.000$); DBÖ düşük benlik boyutu incelendiğinde 0-1 ve 2-3 saat arasında ($p=.000$), 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.000$), 1-2 ve 2-3 saat arasında ($p=.002$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.000$); DBÖ sosyal izolasyon boyutu incelendiğinde 0-1 ve 2-3 saat arasında ($p=.000$), 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.000$), 1-2 ve 2-3 saat arasında ($p=.008$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.000$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 44'de görülmektedir.

Tablo 44. Teknolojik Ürün Kullanma Süresi Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum/ Teknolojik ürün kullanma süresi durumu		N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum
DYTÖ	0-1 saat	166	3,52	,638	,002***	P<,05
	1-2 saat	175	3,50	,609		
	2-3 saat	95	3,36	,608		
	4 saat ve üzeri	47	3,17	,592		
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	0-1 saat	166	3,62	,898	,020***	P<,05
	1-2 saat	175	3,60	,801		
	2-3 saat	95	3,47	,825		
	4 saat ve üzeri	47	3,21	,866		
DYTÖ bireysel farklılıklar	0-1 saat	166	3,47	,892	,112	P>,05
	1-2 saat	175	3,49	,851		
	2-3 saat	95	3,38	,828		
	4 saat ve üzeri	47	3,17	,811		
DYTÖ dinleme güçlüğü	0-1 saat	166	3,49	,842	,000***	P<,05
	1-2 saat	175	3,43	,738		
	2-3 saat	95	3,12	,846		
	4 saat ve üzeri	47	2,90	,841		
DYTÖ etkili dinleme	0-1 saat	166	3,18	1,050	,698	P>,05
	1-2 saat	175	3,20	1,084		
	2-3 saat	95	3,09	,959		
	4 saat ve üzeri	47	3,30	1,174		

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,002, p<,05]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara

bakıldığında 0-1 saat arasında teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,5226$) diğer kategorilere göre dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dijital yönelik tutum düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,002 < 0,05$ bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,020, p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında 0-1 saat arasında teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,6202$) diğer kategorilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,020 < 0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,479)=,000, p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında 0-1 saat arasında teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,4944$) diğer kategorilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,000 < 0,05$ bulunmuştur.

Tablo 45. Öğrencilerin Gün İçinde Teknolojik Ürün Kullanım Saatine Göre DYTÖ ve DYTÖ Dinlemeyi Gerekli Görme ve Dinleme Güçlüğü Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) Gün içinde teknolojik ürün kullanım saati	(J) Gün içinde teknolojik ürün kullanım saati	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DYTÖ	0-1 saat	1-2 saat	,01443	,06694	,996
		2-3 saat	,15982	,07948	,185
		4 saat ve üzeri	,34578*	,10208	,004
	1-2 saat	0-1 saat	-,01443	,06694	,996
		2-3 saat	,14539	,07873	,253
		4 saat ve üzeri	,33135*	,10150	,006
	2-3 saat	0-1 saat	-,15982	,07948	,185
		1-2 saat	-,14539	,07873	,253
		4 saat ve üzeri	,18596	,11018	,331
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	-,34578*	,10208	,004
		1-2 saat	-,33135*	,10150	,006
		2-3 saat	-,18596	,11018	,331
DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	0-1 saat	1-2 saat	,01978	,09176	,996
		2-3 saat	,14499	,10896	,544
		4 saat ve üzeri	,40767*	,13994	,020
	1-2 saat	0-1 saat	-,01978	,09176	,996
		2-3 saat	,12521	,10793	,652
		4 saat ve üzeri	,38788*	,13914	,028
	2-3 saat	0-1 saat	-,14499	,10896	,544
		1-2 saat	-,12521	,10793	,652
		4 saat ve üzeri	,26267	,15104	,305
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	-,40767*	,13994	,020
		1-2 saat	-,38788*	,13914	,028
		2-3 saat	-,26267	,15104	,305
DYTÖ dinleme güçlüğü	0-1 saat	1-2 saat	,06226	,08746	,892
		2-3 saat	,36932*	,10386	,002
		4 saat ve üzeri	,59098*	,13339	,000
	1-2 saat	0-1 saat	-,06226	,08746	,892
		2-3 saat	,30706*	,10288	,016
		4 saat ve üzeri	,52872*	,13263	,000
	2-3 saat	0-1 saat	-,36932*	,10386	,002
		1-2 saat	-,30706*	,10288	,016
		4 saat ve üzeri	,22166	,14396	,415
	4 saat ve üzeri	0-1 saat	-,59098*	,13339	,000
		1-2 saat	-,52872*	,13263	,000
		2-3 saat	-,22166	,14396	,415

Öğrencilerin gün içinde teknolojik ürün kullanım saatine göre DYTÖ boyutu durumu incelendiğinde 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.004$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.006$); DYTÖ dinlemeyi gerekli görme boyutu durumu 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.020$), 1-2 ve 2-3 saat arasında ($p=.013$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.028$); DBÖ dinleme güçlüğü boyutu incelendiğinde 0-1 ve 2-3 saat arasında ($p=.002$), 0-1 ve 4 saat ve üzeri arasında ($p=.000$), 1-2 ve 2-3 saat arasında ($p=.016$), 1-2 ve 4 saat üzeri arasında ($p=.000$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,112$, $p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılara bakıldığında 1-2 saat arasında teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,4956$) diğer kategorilere göre bireysel farklılıklar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,112 >0,05$ bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,479)=,698$, $p<.05$]. Teknolojik ürün kullanma süresi durumu arasındaki farklılara bakıldığında 4 saat ve üzeri teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,3045$) diğer kategorilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri $p=,698 >0,05$ bulunmuştur.

Teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 46'da görülmektedir.

Tablo 46. Teknolojik Ürün Kullanma Amacı Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dijital Bağımlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dijital bağımlılık düzeyi/ Teknolojik ürün kullanma amacı durumu	N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum	
DBÖ	Sosyal paylaşım	166	2,39	,726	,000***	P<,05
	İletişim	76	2,05	,702		
	Video izleme	115	2,07	,638		
	Müzik dinleme	29	1,89	,529		
	Oyun oynama	47	2,38	,741		
	Bilgi edinme	43	1,94	,624		
	Diğer	7	1,98	,370		
DBÖ yoksunluk	Sosyal paylaşım	166	2,22	,868	,000***	P<,05
	İletişim	76	1,86	,814		
	Video izleme	115	1,88	,732		
	Müzik dinleme	29	1,74	,748		
	Oyun oynama	47	2,19	,821		
	Bilgi edinme	43	1,74	,737		
	Diğer	7	1,83	,414		
DBÖ dürtüsellik	Sosyal paylaşım	166	2,45	,770	,000***	P<,05
	İletişim	76	2,11	,768		
	Video izleme	115	2,13	,714		
	Müzik dinleme	29	1,89	,553		
	Oyun oynama	47	2,41	,839		
	Bilgi edinme	43	1,94	,622		
	Diğer	7	2,10	,542		
DBÖ düşük performans	Sosyal paylaşım	166	2,51	,914	,000***	P<,05
	İletişim	76	2,00	,870		
	Video izleme	115	2,05	,790		
	Müzik dinleme	29	2,02	,748		
	Oyun oynama	47	2,36	,924		
	Bilgi edinme	43	1,91	,846		
	Diğer	7	1,94	,378		
DBÖ düşük benlik	Sosyal paylaşım	166	2,32	,788	,021***	P<,05
	İletişim	76	2,14	,720		
	Video izleme	115	2,12	,711		
	Müzik dinleme	29	2,01	,531		
	Oyun oynama	47	2,49	,855		
	Bilgi edinme	43	2,15	,746		
	Diğer	7	2,05	,427		
DBÖ sosyal izolasyon	Sosyal paylaşım	166	2,50	,900	,001***	P<,05
	İletişim	76	2,18	,820		
	Video izleme	115	2,21	,806		
	Müzik dinleme	29	1,97	,656		
	Oyun oynama	47	2,55	,903		
	Bilgi edinme	43	2,17	,721		
	Diğer	7	1,88	,855		

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,000, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılara bakıldığında sosyal paylaşım amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,3942$) diğer kategorilere göre dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dijital bağımlılık düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,000 <0,05 bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,000, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılara bakıldığında sosyal paylaşım amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,2257$) diğer kategorilere göre yoksunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından yoksunluk düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,000 <0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,000, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılara bakıldığında sosyal paylaşım amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,4527$) diğer kategorilere göre dürtüsellik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dürtüsellik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,000 <0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından düşük performans düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,000, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılara bakıldığında sosyal paylaşım amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,5129$) diğer kategorilere göre düşük performans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından düşük performans düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,000 <0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından düşük benlik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,021, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında oyun oynama amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,4979$) diğer kategorilere göre düşük benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından düşük benlik düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,021 <0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,001, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında oyun oynama amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=2,5536$) diğer kategorilere göre sosyal izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından sosyal izolasyon düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,001 <0,05 bulunmuştur.

Tablo 47. Öğrencilerin Teknolojik Araçları Ne Amaçla Kullandıklarına Göre DBÖ ve DBÖ Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmanın Hangi Gruptan Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) Sosyal Paylaşım (Facebook, Twitter, Instagram Vb.)	(J) Sosyal Paylaşım (Facebook, Twitter, Instagram Vb.)	Mean Difference (I- J)	Std. Error	Sig.
DBÖ	Sosyal Paylaşım	İletişim	,34314*	,09435	,006
		Video İzleme	,32147*	,08265	,002
		Müzik Dinleme	,49487*	,13710	,006
		Oyun Oynama	,01162	,11256	1,000
		Bilgi Edinme	,44661*	,11656	,003
		Diğer	,40961	,26284	,709
	İletişim	Sosyal Paylaşım	-,34314*	,09435	,006
		Video İzleme	-,02167	,10070	1,000
		Müzik Dinleme	,15173	,14869	,949
		Oyun Oynama	-,33152	,12641	,121
		Bilgi Edinme	,10347	,12999	,985
		Diğer	,06647	,26907	1,000
	Video İzleme	Sosyal Paylaşım	-,32147*	,08265	,002
		İletişim	,02167	,10070	1,000
		Müzik Dinleme	,17340	,14155	,884
		Oyun Oynama	-,30985	,11793	,120
		Bilgi Edinme	,12514	,12177	,947
		Diğer	,08814	,26519	1,000
	Müzik Dinleme	Sosyal Paylaşım	-,49487*	,13710	,006
		İletişim	-,15173	,14869	,949
		Video İzleme	-,17340	,14155	,884
		Oyun Oynama	-,48325*	,16086	,044

Tablo 47. Devamı

		Bilgi Edinme	-,04826	,16369	1,000
		Diğer	-,08526	,28687	1,000
	Oyun Oynama	Sosyal Paylaşım	-,01162	,11256	1,000
		İletişim	,33152	,12641	,121
		Video İzleme	,30985	,11793	,120
		Müzik Dinleme	,48325*	,16086	,044
		Bilgi Edinme	,43499*	,14375	,041
		Diğer	,39799	,27598	,779
	Bilgi Edinme	Sosyal Paylaşım	-,44661*	,11656	,003
		İletişim	-,10347	,12999	,985
		Video İzleme	-,12514	,12177	,947
		Müzik Dinleme	,04826	,16369	1,000
		Oyun Oynama	-,43499*	,14375	,041
		Diğer	-,03700	,27764	1,000
	Diğer	Sosyal Paylaşım	-,40961	,26284	,709
		İletişim	-,06647	,26907	1,000
		Video İzleme	-,08814	,26519	1,000
		Müzik Dinleme	,08526	,28687	1,000
		Oyun Oynama	-,39799	,27598	,779
		Bilgi Edinme	,03700	,27764	1,000
DBÖ yoksunluk	Sosyal Paylaşım	İletişim	,35986*	,11102	,022
		Video İzleme	,33955*	,09725	,009
		Müzik Dinleme	,48060*	,16133	,048
		Oyun Oynama	,03162	,13245	1,000
		Bilgi Edinme	,48340*	,13717	,008
		Diğer	,38926	,30930	,870
	İletişim	Sosyal Paylaşım	-,35986*	,11102	,022
		Video İzleme	-,02031	,11850	1,000
		Müzik Dinleme	,12073	,17496	,993
		Oyun Oynama	-,32825	,14875	,294
		Bilgi Edinme	,12354	,15297	,984
		Diğer	,02940	,31662	1,000
	Video İzleme	Sosyal Paylaşım	-,33955*	,09725	,009
		İletişim	,02031	,11850	1,000
		Müzik Dinleme	,14104	,16657	,980
		Oyun Oynama	-,30794	,13878	,287
		Bilgi Edinme	,14385	,14329	,953
		Diğer	,04971	,31206	1,000
	Müzik Dinleme	Sosyal Paylaşım	-,48060*	,16133	,048
		İletişim	-,12073	,17496	,993
		Video İzleme	-,14104	,16657	,980
		Oyun Oynama	-,44898	,18929	,213
		Bilgi Edinme	,00281	,19262	1,000
		Diğer	-,09133	,33757	1,000
	Oyun Oynama	Sosyal Paylaşım	-,03162	,13245	1,000
		İletişim	,32825	,14875	,294
		Video İzleme	,30794	,13878	,287
		Müzik Dinleme	,44898	,18929	,213
		Bilgi Edinme	,45179	,16916	,108
		Diğer	,35765	,32476	,928
	Bilgi Edinme	Sosyal Paylaşım	-,48340*	,13717	,008
		İletişim	-,12354	,15297	,984
		Video İzleme	-,14385	,14329	,953
		Müzik Dinleme	-,00281	,19262	1,000
		Oyun Oynama	-,45179	,16916	,108
		Diğer	-,09414	,32671	1,000
	Diğer	Sosyal Paylaşım	-,38926	,30930	,870
		İletişim	-,02940	,31662	1,000
		Video İzleme	-,04971	,31206	1,000
		Müzik Dinleme	,09133	,33757	1,000
		Oyun Oynama	-,35765	,32476	,928
		Bilgi Edinme	,09414	,32671	1,000
DBÖ dürtüsellik	Sosyal Paylaşım	İletişim	,33857*	,10227	,017
		Video İzleme	,31728*	,08959	,008

Tablo 47. Devamı

	Müzik Dinleme	,55343*	,14862	,004	
	Oyun Oynama	,03530	,12201	1,000	
	Bilgi Edinme	,50473*	,12636	,001	
	Diğer	,34742	,28493	,887	
İletişim	Sosyal Paylaşım	-,33857*	,10227	,017	
	Video İzleme	-,02129	,10916	1,000	
	Müzik Dinleme	,21486	,16118	,836	
	Oyun Oynama	-,30327	,13703	,290	
	Bilgi Edinme	,16616	,14091	,902	
	Diğer	,00886	,29167	1,000	
Video İzleme	Sosyal Paylaşım	-,31728*	,08959	,008	
	İletişim	,02129	,10916	1,000	
	Müzik Dinleme	,23615	,15344	,721	
	Oyun Oynama	-,28198	,12784	,294	
	Bilgi Edinme	,18745	,13200	,791	
	Diğer	,03015	,28747	1,000	
Müzik Dinleme	Sosyal Paylaşım	-,55343*	,14862	,004	
	İletişim	-,21486	,16118	,836	
	Video İzleme	-,23615	,15344	,721	
	Oyun Oynama	-,51813*	,17437	,049	
	Bilgi Edinme	-,04870	,17744	1,000	
	Diğer	-,20600	,31097	,994	
Oyun Oynama	Sosyal Paylaşım	-,03530	,12201	1,000	
	İletişim	,30327	,13703	,290	
	Video İzleme	,28198	,12784	,294	
	Müzik Dinleme	,51813*	,17437	,049	
	Bilgi Edinme	,46943*	,15583	,043	
	Diğer	,31213	,29917	,944	
Bilgi Edinme	Sosyal Paylaşım	-,50473*	,12636	,001	
	İletişim	-,16616	,14091	,902	
	Video İzleme	-,18745	,13200	,791	
	Müzik Dinleme	,04870	,17744	1,000	
	Oyun Oynama	-,46943*	,15583	,043	
	Diğer	-,15730	,30096	,999	
Diğer	Sosyal Paylaşım	-,34742	,28493	,887	
	İletişim	-,00886	,29167	1,000	
	Video İzleme	-,03015	,28747	1,000	
	Müzik Dinleme	,20600	,31097	,994	
	Oyun Oynama	-,31213	,29917	,944	
	Bilgi Edinme	,15730	,30096	,999	
DBÖ düşük performans	Sosyal Paylaşım	İletişim	,51121*	,11914	,000
	Video İzleme	,45697*	,10437	,000	
	Müzik Dinleme	,49225	,17313	,069	
	Oyun Oynama	,14389	,14214	,951	
	Bilgi Edinme	,59429*	,14720	,001	
	Diğer	,56750	,33192	,610	
İletişim	Sosyal Paylaşım	-,51121*	,11914	,000	
	Video İzleme	-,05424	,12717	1,000	
	Müzik Dinleme	-,01896	,18776	1,000	
	Oyun Oynama	-,36732	,15963	,246	
	Bilgi Edinme	,08308	,16415	,999	
	Diğer	,05629	,33978	1,000	
Video İzleme	Sosyal Paylaşım	-,45697*	,10437	,000	
	İletişim	,05424	,12717	1,000	
	Müzik Dinleme	,03528	,17875	1,000	
	Oyun Oynama	-,31308	,14893	,353	
	Bilgi Edinme	,13732	,15377	,974	
	Diğer	,11052	,33489	1,000	
Müzik Dinleme	Sosyal Paylaşım	-,49225	,17313	,069	
	İletişim	,01896	,18776	1,000	
	Video İzleme	-,03528	,17875	1,000	
	Oyun Oynama	-,34836	,20313	,606	
	Bilgi Edinme	,10204	,20671	,999	
	Diğer	,07525	,36226	1,000	

Tablo 47. Devamı

	Oyun Oynama	Sosyal Paylaşım	-,14389	,14214	,951
		İletişim	,36732	,15963	,246
		Video İzleme	,31308	,14893	,353
		Müzik Dinleme	,34836	,20313	,606
		Bilgi Edinme	,45040	,18153	,168
		Diğer	,42361	,34851	,888
	Bilgi Edinme	Sosyal Paylaşım	-,59429*	,14720	,001
		İletişim	-,08308	,16415	,999
		Video İzleme	-,13732	,15377	,974
		Müzik Dinleme	-,10204	,20671	,999
		Oyun Oynama	-,45040	,18153	,168
		Diğer	-,02679	,35061	1,000
	Diğer	Sosyal Paylaşım	-,56750	,33192	,610
		İletişim	-,05629	,33978	1,000
		Video İzleme	-,11052	,33489	1,000
Müzik Dinleme		-,07525	,36226	1,000	
Oyun Oynama		-,42361	,34851	,888	
	Bilgi Edinme	,02679	,35061	1,000	
DBÖ düşük benlik	Sosyal Paylaşım	İletişim	,18001	,10341	,589
		Video İzleme	,19514	,09058	,323
		Müzik Dinleme	,30944	,15027	,379
		Oyun Oynama	-,17464	,12336	,793
		Bilgi Edinme	,16743	,12776	,847
		Diğer	,26609	,28809	,969
	İletişim	Sosyal Paylaşım	-,18001	,10341	,589
		Video İzleme	,01513	,11037	1,000
		Müzik Dinleme	,12942	,16296	,985
		Oyun Oynama	-,35465	,13855	,141
		Bilgi Edinme	-,01258	,14247	1,000
		Diğer	,08607	,29491	1,000
	Video İzleme	Sosyal Paylaşım	-,19514	,09058	,323
		İletişim	-,01513	,11037	1,000
		Müzik Dinleme	,11430	,15514	,990
Oyun Oynama		-,36978*	,12926	,046	
Bilgi Edinme		-,02771	,13346	1,000	
	Diğer	,07095	,29066	1,000	
Müzik Dinleme	Sosyal Paylaşım	-,30944	,15027	,379	
	İletişim	-,12942	,16296	,985	
	Video İzleme	-,11430	,15514	,990	
	Oyun Oynama	-,48408	,17630	,089	
	Bilgi Edinme	-,14200	,17940	,986	
	Diğer	-,04335	,31442	1,000	
Oyun Oynama	Sosyal Paylaşım	,17464	,12336	,793	
	İletişim	,35465	,13855	,141	
	Video İzleme	,36978*	,12926	,046	
	Müzik Dinleme	,48408	,17630	,089	
	Bilgi Edinme	,34207	,15756	,313	
	Diğer	,44073	,30248	,770	
Bilgi Edinme	Sosyal Paylaşım	-,16743	,12776	,847	
	İletişim	,01258	,14247	1,000	
	Video İzleme	,02771	,13346	1,000	
	Müzik Dinleme	,14200	,17940	,986	
	Oyun Oynama	-,34207	,15756	,313	
	Diğer	,09866	,30430	1,000	
Diğer	Sosyal Paylaşım	-,26609	,28809	,969	
	İletişim	-,08607	,29491	1,000	
	Video İzleme	-,07095	,29066	1,000	
	Müzik Dinleme	,04335	,31442	1,000	
	Oyun Oynama	-,44073	,30248	,770	
	Bilgi Edinme	-,09866	,30430	1,000	
DBÖ sosyal izolasyon	Sosyal Paylaşım	İletişim	,31849	,11604	,090
		Video İzleme	,28873	,10165	,070
		Müzik Dinleme	,53581*	,16863	,026
		Oyun Oynama	-,04539	,13844	1,000

Tablo 47. Devamı

	Bilgi Edinme	,33016	,14337	,245
	Diğer	,62251	,32328	,464
İletişim	Sosyal Paylaşım	-,31849	,11604	,090
	Video İzleme	-,02976	,12386	1,000
	Müzik Dinleme	,21733	,18287	,898
	Oyun Oynama	-,36388	,15548	,227
	Bilgi Edinme	,01167	,15988	1,000
	Diğer	,30402	,33094	,970
Video İzleme	Sosyal Paylaşım	-,28873	,10165	,070
	İletişim	,02976	,12386	1,000
	Müzik Dinleme	,24708	,17410	,791
	Oyun Oynama	-,33412	,14505	,244
	Bilgi Edinme	,04143	,14976	1,000
	Diğer	,33378	,32617	,949
Müzik Dinleme	Sosyal Paylaşım	-,53581*	,16863	,026
	İletişim	-,21733	,18287	,898
	Video İzleme	-,24708	,17410	,791
	Oyun Oynama	-,58121	,19784	,053
	Bilgi Edinme	-,20565	,20133	,949
	Diğer	,08670	,35283	1,000
Oyun Oynama	Sosyal Paylaşım	,04539	,13844	1,000
	İletişim	,36388	,15548	,227
	Video İzleme	,33412	,14505	,244
	Müzik Dinleme	,58121	,19784	,053
	Bilgi Edinme	,37555	,17681	,340
	Diğer	,66791	,33944	,437
Bilgi Edinme	Sosyal Paylaşım	-,33016	,14337	,245
	İletişim	-,01167	,15988	1,000
	Video İzleme	-,04143	,14976	1,000
	Müzik Dinleme	,20565	,20133	,949
	Oyun Oynama	-,37555	,17681	,340
	Diğer	,29235	,34148	,979
Diğer	Sosyal Paylaşım	-,62251	,32328	,464
	İletişim	-,30402	,33094	,970
	Video İzleme	-,33378	,32617	,949
	Müzik Dinleme	-,08670	,35283	1,000
	Oyun Oynama	-,66791	,33944	,437
	Bilgi Edinme	-,29235	,34148	,979

Öğrencilerin teknolojik ürünü ne amaçla kullandıklarına göre DBÖ boyutu durumu incelendiğinde sosyal paylaşım ve iletişim arasında ($p=.006$), sosyal paylaşım ve video izleme arasında ($p=.002$), sosyal paylaşım ve müzik dinleme arasında ($p=.006$), sosyal paylaşım ve bilgi edinme arasında ($p=.003$), müzik dinleme ve oyun oynama arasında ($p=.044$), oyun oynama ve bilgi edinme arasında ($p=.041$); DBÖ yoksunluk boyutu durumu incelendiğinde sosyal paylaşım ve iletişim arasında ($p=.022$), sosyal paylaşım ve video izleme arasında ($p=.009$), sosyal paylaşım ve müzik dinleme arasında ($p=.048$), sosyal paylaşım ve bilgi edinme arasında ($p=.008$); DBÖ dürtüsellik boyutu incelendiğinde sosyal paylaşım ve iletişim arasında ($p=.017$), sosyal paylaşım ve video izleme arasında ($p=.008$), sosyal paylaşım ve müzik dinleme arasında ($p=.004$), sosyal paylaşım ve bilgi edinme arasında ($p=.001$), müzik dinleme ve oyun oynama arasında ($p=.049$), bilgi edinme ve oyun oynama arasında ($p=.043$); DBÖ düşük

performans boyutu incelendiğinde sosyal paylaşım ve iletişim arasında ($p=.000$), sosyal paylaşım ve video izleme arasında ($p=.000$), sosyal paylaşım ve bilgi edinme arasında ($p=.001$); DBÖ düşük benlik boyutu incelendiğinde video izleme ve oyun oynama arasında ($p=.046$); DBÖ sosyal izolasyon boyutu incelendiğinde sosyal paylaşım ve müzik dinleme arasında ($p=.026$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum düzeyi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 48’de görülmektedir.

Tablo 48. Teknolojik Ürün Kullanma Amacı Durumu Değişkeni Bakımından Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları

Dinlemeye yönelik tutum düzeyi/ Teknolojik ürün kullanma amacı durumu	N	\bar{X}	Ss.	p	Yorum	
DYTÖ	Sosyal paylaşım	166	3,38	,623	,027***	P<,05
	İletişim	76	3,63	,617		
	Video izleme	115	3,43	,621		
	Müzik dinleme	29	3,53	,578		
	Oyun oynama	47	3,43	,622		
	Bilgi edinme	43	3,48	,626		
	Diğer	7	2,93	,627		
	DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Sosyal paylaşım	166	3,44		
İletişim		76	3,82	,847		
Video izleme		115	3,47	,813		
Müzik dinleme		29	3,66	,838		
Oyun oynama		47	3,61	,834		
Bilgi edinme		43	3,57	,883		
Diğer		7	2,75	,906		
DYTÖ bireysel farklılıklar		Sosyal paylaşım	166	3,41	,796	,103
	İletişim	76	3,56	,862		
	Video izleme	115	3,57	,851		
	Müzik dinleme	29	3,38	,946		
	Oyun oynama	47	3,18	,905		
	Bilgi edinme	43	3,25	,987		
	Diğer	7	3,42	,604		
	DYTÖ dinleme güçlüğü	Sosyal paylaşım	166	3,28	,850	
İletişim		76	3,35	,886		
Video izleme		115	3,48	,753		
Müzik dinleme		29	3,23	,782		
Oyun oynama		47	3,11	,827		
Bilgi edinme		43	3,43	,777		
Diğer		7	3,57	1,115		
DYTÖ etkili dinleme		Sosyal paylaşım	166	3,16	1,088	,130
	İletişim	76	3,18	1,069		
	Video izleme	115	3,06	1,058		
	Müzik dinleme	29	3,45	1,061		
	Oyun oynama	47	3,29	1,010		
	Bilgi edinme	43	3,43	,941		
	Diğer	7	2,42	,656		

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,027, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında iletişim amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,6351$) diğer kategorilere göre dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dijital yönelik tutum düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,027 <0,05 bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Alt boyutlara göre analiz sonuçları incelendiğinde;

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3,479)=,005, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılıklara bakıldığında iletişim amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=3,8264$) diğer kategorilere göre dinlemeyi gerekli görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,005 <0,05 bulunmuştur.

Tablo 49. Öğrencilerin Teknolojik Araçları Ne Amaçla Kullandıklarına Göre DYTÖ ve DYTÖ Dinlemeyi Gerekli Görme Alt Boyutuna İlişkin Farklılaşmanın Hangi Grupları Kaynaklandığına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyut	(I) Sosyal Paylaşım (Facebook, Twitter, Instagram Vb.)	(J) Sosyal Paylaşım (Facebook, Twitter, Instagram Vb.)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DYTÖ	Sosyal Paylaşım	İletişim	-,25340*	,08588	,050
		Video İzleme	-,05650	,07523	,989
		Müzik Dinleme	-,15424	,12479	,880
		Oyun Oynama	-,05354	,10245	,999
		Bilgi Edinme	-,10366	,10610	,959
		Diğer	,44652	,23925	,504
	İletişim	Sosyal Paylaşım	,25340*	,08588	,050
		Video İzleme	,19690	,09166	,326
		Müzik Dinleme	,09916	,13534	,991
		Oyun Oynama	,19986	,11506	,591
		Bilgi Edinme	,14973	,11832	,867
		Diğer	,69992	,24491	,067
	Video İzleme	Sosyal Paylaşım	,05650	,07523	,989
		İletişim	-,19690	,09166	,326
		Müzik Dinleme	-,09774	,12884	,989
		Oyun Oynama	,00296	,10735	1,000
		Bilgi Edinme	-,04717	,11084	1,000
		Diğer	,50302	,24139	,364
	Müzik Dinleme	Sosyal Paylaşım	,15424	,12479	,880
		İletişim	-,09916	,13534	,991
		Video İzleme	,09774	,12884	,989
		Oyun Oynama	,10070	,14642	,993
		Bilgi Edinme	,05057	,14899	1,000
		Diğer	,60076	,26112	,246
	Oyun Oynama	Sosyal Paylaşım	,05354	,10245	,999
		İletişim	-,19986	,11506	,591
		Video İzleme	-,00296	,10735	1,000
		Müzik Dinleme	-,10070	,14642	,993
		Bilgi Edinme	-,05012	,13085	1,000
		Diğer	,50006	,25121	,422
Bilgi Edinme	Sosyal Paylaşım	,10366	,10610	,959	
	İletişim	-,14973	,11832	,867	
	Video İzleme	,04717	,11084	1,000	
	Müzik Dinleme	-,05057	,14899	1,000	
	Oyun Oynama	,05012	,13085	1,000	
	Diğer	,55019	,25272	,310	
Diğer	Sosyal Paylaşım	-,44652	,23925	,504	
	İletişim	-,69992	,24491	,067	
	Video İzleme	-,50302	,24139	,364	
	Müzik Dinleme	-,60076	,26112	,246	
	Oyun Oynama	-,50006	,25121	,422	
	Bilgi Edinme	-,55019	,25272	,310	

Tablo 49. Devamı

DYTÖ dinlemeyi gerekli görme	Sosyal Paylaşım	İletişim	-,38064*	,11662	,020
		Video İzleme	-,03075	,10216	1,000
		Müzik Dinleme	-,22360	,16946	,843
		Oyun Oynama	-,17136	,13912	,882
		Bilgi Edinme	-,13185	,14408	,970
		Diğer	,68620	,32489	,347
	İletişim	Sosyal Paylaşım	,38064*	,11662	,020
		Video İzleme	,34990	,12447	,075
		Müzik Dinleme	,15704	,18378	,979
		Oyun Oynama	,20928	,15625	,833
		Bilgi Edinme	,24879	,16067	,715
		Diğer	1,06684*	,33258	,024
	Video İzleme	Sosyal Paylaşım	,03075	,10216	1,000
		İletişim	-,34990	,12447	,075
		Müzik Dinleme	-,19285	,17496	,927
		Oyun Oynama	-,14062	,14577	,961
		Bilgi Edinme	-,10111	,15051	,994
		Diğer	,71694	,32779	,304
	Müzik Dinleme	Sosyal Paylaşım	,22360	,16946	,843
		İletişim	-,15704	,18378	,979
		Video İzleme	,19285	,17496	,927
		Oyun Oynama	,05224	,19883	1,000
		Bilgi Edinme	,09175	,20232	,999
		Diğer	,90980	,35458	,139
	Oyun Oynama	Sosyal Paylaşım	,17136	,13912	,882
		İletişim	-,20928	,15625	,833
		Video İzleme	,14062	,14577	,961
Müzik Dinleme		-,05224	,19883	1,000	
Bilgi Edinme		,03951	,17769	1,000	
Diğer		,85756	,34113	,157	
Bilgi Edinme	Sosyal Paylaşım	,13185	,14408	,970	
	İletişim	-,24879	,16067	,715	
	Video İzleme	,10111	,15051	,994	
	Müzik Dinleme	-,09175	,20232	,999	
	Oyun Oynama	-,03951	,17769	1,000	
	Diğer	,81805	,34318	,208	
Diğer	Sosyal Paylaşım	-,68620	,32489	,347	
	İletişim	-1,06684*	,33258	,024	
	Video İzleme	-,71694	,32779	,304	
	Müzik Dinleme	-,90980	,35458	,139	
	Oyun Oynama	-,85756	,34113	,157	
	Bilgi Edinme	-,81805	,34318	,208	

Öğrencilerin teknolojik ürünü ne amaçla kullandıklarına göre DYTÖ boyutu durumu incelendiğinde sosyal paylaşım ve iletişim arasında ($p=.006$), sosyal paylaşım ve video izleme arasında ($p=.050$); DYTÖ dinlemeyi gerekli görme boyutu incelendiğinde sosyal paylaşım ve iletişim arasında ($p=.020$), iletişim ve diğer arasında ($p=.024$) anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,103, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılara bakıldığında video izleme amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin (\bar{X} =3,5706) diğer kategorilere göre bireysel farklılıklar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,103 >0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,160, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılara bakıldığında diğer amaçlar için teknolojik ürün kullanan öğrencilerin (\bar{X} =3,5714) diğer kategorilere göre dinleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından dinleme güçlüğü düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,160 >0,05 bulunmuştur.

Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,479)=,130, p<.05]. Teknolojik ürün kullanma amacı durumu arasındaki farklılara bakıldığında müzik dinleme amacıyla teknolojik ürün kullanan öğrencilerin (\bar{X} =3,4526) diğer kategorilere göre etkili dinleme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. F testi sonucuna göre; Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından etkili dinleme düzeyi puanlarının anlamlılık değeri p=,130 >0,05 bulunmuştur.

Tablo 50. Ölçeklerin Korelasyon Değerleri

		DBÖ	DYTÖ
DBÖ	Pearson Correlation	1	-,230**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	483	483
DYTÖ	Pearson Correlation	-,230**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	483	483

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Bir korelasyon katsayısının yorumlanabilmesi için p değerinin 0.05 den daha küçük olması gerekir. Korelasyon katsayısı negatif ise iki değişken arasında ters ilişki vardır, yani "değişkenlerden biri artarken diğeri azalmaktadır" denir. Korelasyon

katsayısı pozitif ise "değişkenlerden biri artarken diğeri de artmaktadır" yorumu yapılır (<http://www.p005.net/analiz/korelasyon-analizi>).

Tablo 51. Korelasyon Analizi Değerleri

Korelasyon katsayısı	Korelasyon ifadesi
r<0.2	çok zayıf ilişki yada korelasyon yok
0.2-0.4	zayıf korelasyon
0.4-0.6	orta şiddette korelasyon
0.6-0.8	yüksek korelasyon
0.8>	yüksek korelasyon

Kaynak: <http://www.p005.net/analiz/korelasyon-analizi>

Yaptığımız analiz sonucuna göre $p < 0,05$ değerinden küçük olarak görüldüğünden ölçeklerimiz arasında korelasyon değeri $r = -,230$ olarak elde edilmiş olup negatif yönde zayıf bir ilişki görülmüştür. Yani dijital bağımlılık dinlemeye yönelik tutumu düşük seviyede etkilemektedir.

Tablo 52. Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmalı Korelasyon Değerleri

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DBÖ yoksunluk	P.Cor.	1										
	Sig.											
	N	483										
DBÖ dürtüsellik	P.Cor.	,788**	1									
	Sig.	,000										
	N	483	483									
DBÖ düşük performans	P.Cor.	,709**	,723**	1								
	Sig.	,000	,000									
	N	483	483	483								
DBÖ düşük benlik	P.Cor.	,629**	,641**	,610**	1							
	Sig.	,000	,000	,000								
	N	483	483	483	483							
DBÖ sosyal izolasyon	P.Cor.	,674**	,690**	,591**	,547**	1						
	Sig.	,000	,000	,000	,000							
	N	483	483	483	483	483						
DYTÖ din gerekliliği görme	P.Cor.	-,202**	-,171**	-,188**	-,068	-,083	1					
	Sig.	,000	,000	,000	,134	,067						
	N	483	483	483	483	483	483					
DYTÖ bireysel farklılıklar	P.Cor.	-,253**	-,223**	-,225**	-,143**	-,192**	,164**	1				
	Sig.	,000	,000	,000	,002	,000	,000					
	N	483	483	483	483	483	483	483				
DYTÖ dinleme güçlüğü	P.Cor.	-,314**	-,343**	-,281**	-,214**	-,228**	,227**	,437**	1			
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
	N	483	483	483	483	483	483	483	483			
DYTÖ etkili dinleme	P.Cor.	,114*	,083	,059	,151**	,092*	,368**	-,142**	-,015	1		
	Sig.	,012	,068	,196	,001	,043	,000	,002	,735			
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483		
DYTÖ	P.Cor.	-,244**	-,225**	-,233**	-,089*	-,128**	,934**	,402**	,449**	,475**	1	
	Sig.	,000	,000	,000	,050	,005	,000	,000	,000	,000		
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	
DBÖ	P.Cor.	,910**	,940**	,830**	,757**	,795**	-,179**	-,248**	-,338**	,110*	-,230**	1
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,015	,000	
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ölçeklerin alt boyutlarıyla ilgili korelasyon analiz sonucu incelendiğinde;

Dijital bağımlılık ölçeği ile alt boyutları arasında; yoksunluk $r=,910$ pozitif yönlü çok yüksek; dürtüsellik $r=,940$ pozitif yönlü çok yüksek; düşük performans $r=,830$ pozitif yönlü çok yüksek; düşük benlik $r=,757$ pozitif yönlü yüksek; sosyal izolasyon $r=,795$ pozitif yönlü yüksek oranda bir ilişki görülmüştür. Dijital bağımlılığın dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarıyla arasında; dinlemeyi gerekli görme $r=,179$ negatif yönlü çok zayıf; bireysel farklılıklar $r=,248$ negatif yönlü zayıf; dinleme güçlüğü $r=,338$ negatif yönlü zayıf; etkili dinleme $r=,110$ pozitif yönlü çok zayıf ilişki görülmüştür.

Dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarıyla arasında; dinlemeyi gerekli görme $r=,934$ pozitif yönlü çok yüksek; bireysel farklılıklar $r=,402$ pozitif yönlü orta; dinleme güçlüğü $r=,449$ pozitif yönlü orta; etkili dinleme $r=,475$ pozitif yönlü orta şiddette ilişki görülmüştür.

Dinlemeye yönelik tutumun dijital bağımlılık ölçeğinin alt boyutları ile arasında; yoksunluk $r=,244$ negatif yönlü zayıf; dürtüsellik $r=,225$ negatif yönlü zayıf; düşük performans $r=,233$ negatif yönlü zayıf; düşük benlik $r=,089$ negatif yönlü çok zayıf; sosyal izolasyon $r=,128$ negatif yönlü çok zayıf oranda bir ilişki görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş, ardından araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Son olarak araştırma sonuçları ışığında önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuç veTartışma

Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıklarıyla dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanan çalışmayla öğrencilerin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları ve birbirlerini nasıl etkiledikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tarama modelinde hazırlanan araştırma için uygulamaya Sivas ilindeki 6 ortaokuldaki 5.6.7. ve 8.sınıflarda öğrenim gören 483 öğrenci katılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler ışığında araştırma problemine yönelik değişkenler arasında aşağıdaki anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından bireysel farklılık düzeyleri, dinleme güçlüğü düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin cinsiyet durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyleri, yoksunluk düzeyleri, dürtüsellik düzeyleri, düşük performans düzeyleri, düşük benlik düzeyleri, sosyal izolasyon düzeyleri, arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ancak toplamda erkeklerin puanlarının kızların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani erkek öğrenciler daha fazla bağımlıdır. Bu durumda, öğrencilerin cinsiyet durumu, dijital bağımlılık düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımaktadır. Oral ve Arabacıoğlu (2019) yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeninin dijital bağımlılık üzerinde çok büyük etkisinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi bakımından dijital bağımlılık düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından dinlemeyi gerekli görme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Toplam puanlar incelendiğinde 7.sınıfların puanlarının 5.6.ve

8.sınıfların puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Eryılmaz ve Çukurluöz (2018) çalışmalarında 9-10. sınıfların 11-12. sınıflara göre daha yüksek dijital bağımlı olduklarını elde etmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçlarından çıkan bir diğer önemli sonuç da ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığa daha yatkın olduklarıdır.

Öğrencilerin anne ve babalarının çalışma durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyleri ve alt boyutları ile dinlemeye yönelik tutum düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi ve alt boyutları ile dinlemeye yönelik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşama durumları bakımından dijital bağımlılık düzeyi ve alt boyutları ile dinlemeye yönelik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları bakımından yoksunluk düzeyi, düşük performans düzeyi, düşük benlik düzeyi, sosyal izolasyon düzeyi ile dinlemeye yönelik tutum düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin aile gelir durumu bakımından dijital bağımlılık ve dürtüsellik düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fakat toplamda 4000-6000 TL gelire sahip katılımcıların puanlarının diğer gelir durumu puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bilgin (2015)'in çalışmasında dijital bağımlılıkla aile gelir durumu ters orantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle yüksek gelirli ailelerin çocuklarında dijital bağımlılık oranı daha düşük olarak göze çarpmaktadır. Fakat bu durumun aksine başka araştırmalarda da (İçen, 2018; Ekinci vd., 2017; Göldağ, 2018) aile gelir düzeyi yükseldikçe dijital bağımlılık oranlarının da yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin kardeş sayısı bakımından dijital bağımlılık düzeyi, dürtüsellik düzeyi, düşük performans düzeyi, sosyal izolasyon düzeyi, bireysel farklılıklar düzeyi, dinleme güçlüğü düzeyi, etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kardeş sayısı bakımından düşük benlik düzeyi, dinlemeye yönelik tutum ve dinlemeyi gerekli görme puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Elde edilen puan toplamlarına bakıldığında kardeşi olmayanların puanlarının diğer kardeşi olanların puanlarına göre yüksek çıktığı görülmektedir. Aksoy (2018) çalışmasında kardeş sayısındaki artışın çocuklara verilen ilginin azalmasıyla ve ailede sorumluluk durumlarının artmasını doğru orantılı olduğu görüşünü destekler sonuçlara ulaşmıştır. İçen (2018) ise yaptığı

çalışmada bu durumun aksine bir sonuca ulaşmış olup kardeş sayısı ile dijital bağımlılık arasında ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün durumu bakımından dinlemeye yönelik tutum düzeyi, dinlemeyi gerekli görme düzeyi, bireysel farklılıklar düzeyi, dinleme güçlüğü düzeyi, etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik ürün bakımından dijital bağımlılık düzeyi, yoksunluk düzeyi, dürtüsellik düzeyi, düşük performans düzeyi, düşük benlik düzeyi, sosyal izolasyon düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fakat toplamda genel olarak cep telefonu puanlarının diğer teknolojik ürünlerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde yer alan bazı çalışmalara göre öğrencinin kendi bilgisayarı var ise dijital bağımlılık düzeyi de artmaktadır (Bilge vd., 2018; Eryılmaz ve Çukurluöz, 2018) fakat bu değişkenler arasında fark olmadığını gösteren Öncel ve Tekin (2015)'in çalışması da bulunmaktadır. Devenci vd., (2007), ve Şeker, (2018)'in araştırmasına göre öğrencilerin dijital bağımlılık konusunda en çok bilgisayarı kullandıkları görülmektedir. Diğer yandan Mustafaoğlu vd., (2018)'nin çalışmasına göre de öncelik sırası tablet, telefon, bilgisayar ve oyun konsolu şeklinde sıralanmıştır. Kurtbeyoğlu (2018)'nin ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda da öğrencilerin en çok akıllı cep telefonu ile bağımlılık kazandıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi, etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma süresi bakımından dijital bağımlılık düzeyi, yoksunluk düzeyi, dürtüsellik düzeyi, düşük benlik düzeyi, sosyal izolasyon düzeyi, dinlemeye yönelik tutum düzeyi, dinlemeyi gerekli görme düzeyi, dinleme güçlüğü düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fakat toplamda 4 saat ve üzeri kullanım süresi puanlarının diğer kullanım süresi puanlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Birçok çalışmada günde 3 saatten fazla teknolojik ürünlerle vakit geçiren öğrencilerin dijital bağımlılık kazandıkları belirtilmiştir (Numanoğlu ve Bayır, 2012; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014). Öğrencilerin oyun oynamak için harcadıkları saat arttıkça dijital bağımlılıkları da artmaktadır (Yavuz, 2018). Dijital bağımlılığı en yüksek olan grubun erkek ortaokul öğrencilerinde olduğu Mustafaoğlu ve Yasacı, (2018)'nin araştırma sonuçlarında yer almıştır. Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı durumu bakımından bireysel farklılıklar düzeyi, dinleme güçlüğü düzeyi, etkili dinleme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin teknolojik ürün kullanma amacı bakımından dijital bağımlılık düzeyi, yoksunluk düzeyi, dürtüsellik

düzeıı, düşük performans düzeıı, düşük benlik düzeıı, sosyal izolasyon düzeıı, dinlemeye yönelik tutum düzeıı, dinlemeyi gerekli görme düzeıı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görölmektedir. Ancak toplamda teknolojik ürün kullanım amacında sosyal paylaşım puanlarının diğer amaçların puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cihangir (2000)'in araştırmasına göre, etkin bir dinleme becerisi diğer dinleme becerileri üzerinde olumlu olmakla birlikte kalıcı da bir etki gösterdiği görölmektedir. Dijital hikâyeler etkin dinlemeye olumlu bir katkı sağlamaktadır. Bu anlamda etkin dinleme becerisini kazanan öğrenciler diğer bireylerle daha etkili bir iletişim kurma noktasında başarılı olmaktadır (Melanlıoğlu, 2011). Nas (2003)'ın çalışmasına göre dijital hikâyelerin etkin dinleme becerisini geliştirdiğine dair ulaşılan sonuçlara göre birey; bir dinleme faaliyeti içindeyken, bilgi edinmek, eleştirebilmek, değerlendirebilmek, iletişim sırasında uygun yanıtlar verebilmektedir. Bu anlamda özellikle okul öncesi dönemde etkin dinleme gelişimi çok fazla önem kazanmaktadır.

Çalışmaya ait diğer sonuçlara bakıldığında ise katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarının evde çekirdek aileden başka birisinin yaşama durumlarına, müzik dinleme sıklıklarına ve izledikleri TV programı türüne göre farklılaşmadığı görölmektedir. Melanlıoğlu'nun (2011) çalışmasında, ailedeki kişi sayısının dinleme farkındalığına herhangi bir etkisinin olmadığını tespit edilmiştir. katılımcılardan tablet/cep telefonu/ bilgisayar sık kullananların dinleme becerileri farkındalıklarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu durum katılımcıların tablet/cep telefonu ve bilgisayar kullanırken sanal ortamdaki konuşmaları veya direktifleri özenle dinliyor olmalarıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile dinlemeye yönelik tutumları arasında negatif yönde zayıf bir ilişki görölmüştür. Yani dijital bağımlılık dinlemeye yönelik tutumu düşük seviyede etkilemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşığıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Öğrencilerden oyun bağımlılığı tanısı konanlar konusunda öğrenim gördükleri okullara bilgi notları gönderilmelidir.

- Okullarda görevli rehber öğretmenlerle koordineli şekilde öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığına yönelik olarak çeşitli tedavi ve destek hizmetleri gerçekleştirilmelidir.
- Okul ortamlarında öğrencilerin teknolojik özelliklere sahip araç bulundurmamaları gerekmekte ayrıca sıkı önlemlerin alınması gerekmektedir.
- Ailelere ve öğrencilere öncelikle teknoloji okuryazarlık bilgisi kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin gelişim, yaş ve kendilerine özel büyüme dönemlerine özgü olarak aile içi ve aile dışı olumlu iletişim yöntemleri ile ilgili çeşitli eğitimler gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenler dinleme becerisinin geliştirilebilirliğinin ve öneminin farkında olmalı, çalışmalarını bu doğrultuda düzenlemelidir.
- Araştırmacılara öneri bağlamında dijital bağımlılık ve dinlemeye yönelik tutum ilişkisinin farklı seviyelerde okul türlerinde araştırılması veya özellikle belirlenecek branşlar üzerinde araştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Z. (2018). *Adölesanlarda oyun bağımlılığı, yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akça.
- Aktaş, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlık ve saldırganlıkla ilişkisi*. Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Alkan, A. ve Çengel, M. (2016). Investigation of attitude towards the computer game of middle schools students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1301–1308
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aslan, E. ve Yazıcı, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve ilişkili sosyodemografik faktörler. *Klinik Psikiyatri*, 19, 109–117
- Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aydın, Y. (2014). *Erasmus yoğun dil kurslarında Türkçe öğrenen yabancılara yönelik bir ihtiyaç analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2016). 7. sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 68, 161-172.

- Bilge A, Beğli Y, Yılmaz D, Manas G, Korkmaz Y. (2018). Üniversite öğrencilerinde patolojik internet ve oyun kullanımının incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 14-23
- Bilgin H.C. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Birden, N. (2001). *Etkili dinleme sürecinde öğretmen ve yönetici algılamalarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bozkurt, H., Şahin, S. ve Zoroğlu, S. (2016). İnternet bağımlılığı: güncel bir gözden geçirme. *Journal of Contemporary Medicine*, 6 (3), 235–247
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). *Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, *Turkish Studies*, 9 (6), 159-173
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, Bursa: Aktüel.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 83-93
- Cihangir, Z. (2000). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (12), 237–251
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel
- Çakıcı, G. (2018). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve öfkeyi ifade etme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Çaylı, C. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Çelebi, H. M. (2008). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi (Muğla Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 165
- Demir, S. C. (2009). Dinleme/izleme eğitimi ve 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki yeri. *Millî Eğitim*, 181, 53-64.

- Demir Atalay, T. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul oğrencileri için dinleme stratejileri ołeđinin geçerlilik ve güvenirlik alışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 57, 1885-1904.
- Demircan, U. (2018). *Ortaokul oğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, . (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe oğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, . (2003). *Türkçe oğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Deveci S.E, Açık Y, Glbayrak C, Demir A.F, Karadağ M, Kodemir E. (2007). İlköğretim oğrencilerinin cep telefonu, bilgisayar, televizyon gibi elektromanyetik alan oluşturan cihazları kullanım sıklığı. *Fırat Tıp Derg*, 12 (4), 279-89.
- Dilci, Tuncay (2019). A Study on Validity and Reliability of Digital Addiction Scale for 19 Years or Older. *Universal Journal Educational Research*. 7(1): 32-39
- Doğan, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunlarla oğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas
- Dursun, A. ve Eraslan apan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 128–140
- Ekinci N.E, Yalçın İ, zer , Kara T. (2017). An investigation of the digital game addiction between high school students. *J Hum Sci*, 14 (4), 4989-99.
- Ekinci, N. E., Yalçın, İ. ve Ayhan, C. (2019). Analysis of loneliness levels and digital game addiction of middle school students according to various variables. *World Journal of Education*, 9 (1), 20–27
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu oğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe oğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 270-307.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F.N.(2013). Dileme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi, *Turkish Studies*, 8 (4), 769-782.
- Eni, B. (2017) *Lise oğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Eryılmaz, S. ve Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (67), 889–912
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 15-28.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Gökçearslan Ş, Durakoğlu A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *DÜ Ziya Gökalp Eğt Fak Dergisi*, 23, 419-35.
- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1287–1315
- Güçüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 161-170
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- ICD. (2018). *Uluslararası hastalıkların sınıflandırılması kılavuzu-11*. <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234>
- İçen B. (2018). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerin Sanal Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karabacak, E.(2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Karabulut, B. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve şiddet eğilimi ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karakuş Tayşi, E. ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 187-199
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A.

- Kardaş, M. N. Harre, T. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme/ izleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 264-291
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlamaya ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kaya, E. (2015). *Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Kılıç, S. (2018). *Ergenlerde internet bağımlılığı ve ana baba tutumları arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Kurtbeyoğlu Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kurudayıoğlu, M. & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 245-258
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmeninin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- MEB, (1997). İlköğretim okulu programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB, (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB, (2006). (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 65-78.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretiminde ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi. *Milli Eğitim Bakanlığı*, 196, 56-68

- Moral, R. (2018). *Ergenlerdeki internet bağımlılığı: anne baba ve akran ilişkileri açısından bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Musluoğlu, M. (2016). *15-19 yaş arası öğrencilerden oluşan bir lise örneğinde bağlanma stilleri ile internet ve dijital oyun bağımlılığının ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Mustafaoğlu, R. & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19 (3), 51-58.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi
- Numanoğlu G, Bayır Ş. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet kullanımları. *TEBD*, 10:295-323
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel
- Oral AH, Arabacıoğlu, T. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1):44-60
- Öncel M, Tekin A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üni Eğt Bil Enst Dergisi*, 2 (4), 7-17.
- Özbay, M. (2015). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü
- Özçakmak, H. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, K, Başak. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbilis stratejilerinin belirlenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13 (1), 158-182
- Sağlam, M. ve Kayaduman, H. (2018). İnternet üzerindeki oyun sitelerinin çocuklara yönelik riskler açısından incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5 (4), 253-262
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Ankara: Anı
- Şahin, C. (2013). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların dinlediğini anlamaya ve hatırlamaya etkisi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 66-84.
- Şeker, A. Ö. (2018). *Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (1), 325-339.
- Taş, İ., Eker, H. ve Anlı, G. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1 (2), 37-57.

- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus
- Taylan H., Topal, M. & Ayas, T.(2018). Sakarya'daki lise öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 5 (1), 53-68.
- Tayşi, Ö., Özbay, M. (2016). Ortaokul Öğrencileri için Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 4(2): 187-199.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2020) <http://sozluk.gov.tr/>
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*, Ankara: Nobel
- Tuncer, H. (2008). *Anlama teknikleri (okuma, dinleme)*. İzmir: Orkun
- Tüzel, S., Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 27-45.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 941-960.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel
- Wang, C. W., Ho, R. T. H., Chan, C. L. W. and Tse, S. (2015). Exploring personality characteristics of Chinese adolescents with internet-related addictive behaviors: Trait differences for gaming addiction and social networking addiction. *Addictive Behaviors*, 42, 32–35
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. and Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14–18
- Yalçın, I. A. & Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16 (1), 10–18.
- Yalçın, I. A. & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27 (2), 128-37
- Yavuz, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 281-96
- Yaylı, D. (2015). *Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar*. Ankara: Anı
- Yeşilyurt, F. ve Erdoğan, İ. (2018). Ergenlerin oynadıkları çevrim içi oyunların cinsiyet, sınıf düzeyi ve ders başarısına göre incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 100–121.
- Yıldırım, H. (2007) *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Yıldırım, F. & Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme / izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (2), 231-250.
- Yıldız, N.(2013). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Zengin, B, S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- “Güvenilirlik Analizi”, <http://www.ekonomianaliz.com/guvenilirlik-analizi-reliability-analysis/> Erişim Tarihi: 15.07.2020
- “Korelasyon Analizi”, <http://www.p005.net/analiz/korelasyon-analizi> Erişim Tarihi: 17.07.2020



EKLER

EK-1: Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin dijital araç kullanım durumlarının dinlemeye yönelik tutumlarıyla ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Sizden her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak kendinize en uygun cevabı işaretlemeniz beklenmektedir. LÜTFEN HİÇBİR MADDEYİ BOŞ BIRAKMAYINIZ. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırmaya büyük katkılar getirecek, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve bilgiler gizli tutulacaktır.

Katıldığınız ve içtenlikle yanıtladığınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: kadın () erkek ()

Sınıf düzeyiniz: 5.sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf ()

Babanız: Çalışıyor () Çalışmıyor ()

Annemiz: Çalışıyor () Çalışmıyor ()

Babanızın eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Annemizin eğitim durumu : İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor?: evet () hayır () diğer ()

Ailenizin aylık geliri: 2000 TL ve altı () 2000-4000 TL () 4000-6000 TL () 7000 TL ve üstü ()

Kaç kardeşiniz var ?: () Yok () 1 () 2 () 3 ve üzeri

En çok kullandığınız teknolojik ürün: cep telefonu () bilgisayar () tablet () tv ()

Gün içinde teknolojik ürün kullanım saati: 0-1 saat () 1-2 saat () 2-3 saat () 4 saat ve üzeri

Teknolojik ürünleri hangi amaçla kullanırsınız? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

Sosyal paylaşım (facebook, twitter, instagram vb. ()

İletişim (whatsapp, line, viber, Skype vb. ()

Video izleme ()

Müzik dinleme ()

Oyun oynama ()

Bilgi edinme ()

Diğer ()

EK.-2: 12-18 Yaş Dijital Bağımlılık Ölçeği

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILI YORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internette işim bitse dahi kendimi “Biraz daha bakayım” derken buluyorum.					
2. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti arkadaş ortamında kullanmam sorun çıkarır.					
3. Sıkıntılı anlarımda Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internetle ilgilenmek beni rahatlatır.					
4. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti kullanırken aniden “Ben ne yapıyorum” diyerek bırakırım.					
5. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internet beni sorunlardan ve olumsuz düşüncelerden uzaklaştırır.					
6. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internet kullanırken kendimi güvende hissedirim.					
7. Bilek ve boyun ağrılarımın sebebi olarak Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti görüyorum.					
8. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internet yanımda olmadığımda onunla yapacağım işlemleri düşünürüm.					
9. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti kullanamadığımda kendimi huysuz ve sinirli hissedirim.					
10. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internet olmadan hayat boş gelir.					
11. Zaman geçtikçe Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti daha sık kontrol etme gereği hissediyorum					
12. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti planladığımdan daha uzun süre kullanırım.					

13. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti kullandıktan hemen sonra tekrar kontrol etme gereği hissedirim.					
14. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti kullanırken planladığım işleri unuturum.					
15. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti kullanmamı engelleyen işler bana sıkıcı gelir.					
16. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti kullanmazken, daha önce internette yaptığım işlemleri düşünürüm.					
17. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti kullanmam bana her şeyden daha cazip gelir.					
18. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internete bağımlı olduğumu düşünüyorum.					
19. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv'yi elime aldığımda hemen internet bağlantısını kontrol ederim					
20. Aile ya da akranlarımla vakit geçirmek yerine bilgisayar/cep telefonu/tv ile vakit geçirmeyi tercih ederim.					
21. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv interneti kullanmak için etrafımda ki insanlarla mücadele içinde olurum.					
22. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internete dalarak, dış dünya ile bağlantılarımı kopartırım,					
23. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internet nedeniyle Aile ya da arkadaşlarım ile iletişimim kötü,					
24. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internet kullanmaktan kendimi alamıyorum.					
25. Ev içerisinde verilen görev ve sorumluluklara duyarısızım.					
26. Bilgisayar/cep telefonu/tv başındayken kendimi mutlu hissedirim,					
27. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internete yoğunlaşarak okula geç kalıyorum.					
28. Bilgisayar/cep telefonu/tv nedeniyle yemeğe geç geliyorum.					
29. Bilgisayar/cep telefonu/tv oyun vs. oynayarak bir sonraki günü uyku halinde, gergin ve verimsiz geçiriyorum.					

30. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internete fazla girmedigimi iddia ederek yalan söylerim.					
31. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internete bağlanacağı anı sabırsızlıkla beklerim.					
32. Sosyal hayattan uzaklaşma, yalnız kalma isteği ve arkadaşlarla olan ilişkilerimde zayıflama yaşıyorum.					
33. Sokak oyunları yerine bilgisayar/cep telefonu/tv'yi tercih ediyorum.					
34. Bilgisayar/cep telefonu/tv başındayken fiziksel olarak zarar gördüğüm halde bundan vazgeçmiyorum.					
35. İnternet başındayken bile bir sonraki oturumun planını yapıyorum.					
36. Bilgisayar/Cep Telefonu/Tv internet için bazı kazanımlardan sıklıkla ödün veririm.					
37. Bilgisayar/cep telefonu/tv'yi kullanmak için pazarlık ederim.					
38. Bilgisayar/cep telefonu/tv için uykumu ertelerim.					
39. Bilgisayar/cep telefonu/tv olmadığı anda paniklerim.					
40. İnternet'e bağlanınca kendimi sınırsız bir deryada olduğumu hissediyorum.					

EK-3: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KİSMEN KATILMIYORUM	KATILIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Dinlemeyle ilgili etkinlikleri yapmak hoşuma gider.					
2. Metinleri dinlemenin zihnimi geliştirdiğine inanırım.					
3. Metinleri kendim okumayı daha çok severim.					
4. Bir metni dinlediğimde o metne yönelik soruları daha iyi ve anlayarak cevaplarım.					
5. Herhangi bir metni dinlerken kendimi iyi hissederim.					
6. Dinlerken, anlatılanları gözümde canlandığı için daha kolay anlarım.					
7. Dinleme metinleri beni rahatlatıyor.					
8. Dinleme becerimin diğer derslerdeki başarıma olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.					
9. Dinleme metinlerinden canlandırma yapıldığında daha çok zevk alırım.					
10. Metni dinledikten sonra metinle ilgili soruları cevaplamayı severim.					
11. Metinler vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunduğunda zevk alarak dinlerim.					
12. Benden farklı düşüncelere sahip olsalar da karşımdakileri dinlerim.					
13. İnsanlar konuşurken onları dikkatle dinlerim.					
14. Başkalarını ilgiyle dinlerim.					
15. Dinlerken kendimi konuların içinde hissederim.					
16. Dinlemekten hoşlanırım.					
17. Günlük hayatta dinlemenin önemli bir yeri vardır.					

18. Metinleri dinlerken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
19. Metni başka biri okuduğunda anlamakta zorlanırım.					
20. Dinlediğim metni ilk seferde anlamakta güçlük çekerim.					
21. Metni dinlerken düşüncelerimi toplamakta zorlanırım.					
22. Metin iki defa veya daha fazla okunduğunda daha iyi anlarım.					
23. Metinleri sonuna kadar dinlerken genellikle çok sıkılırım.					
24. Metinleri dinlerken genellikle dalgınım.					
25. Dinlediklerim aklımda kalmadığı için dinlemeyi sevmem.					
26. Metinlerin daha yavaş okunmasını isterim.					
27. Dinlemeyi, okumaktan daha çok severim.					
28. Dinleme becerimin geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum.					
29. Dinlediğim şeyleri daha iyi hatırlarım.					
30. Dinleyerek daha kolay öğrenirim.					

EK-4: Ölçek Kullanım İzni

Gönderen: murat özbay-akademik <muratozbay@kku.edu.tr>
Gönderildi: 1 Mart 2020 Pazar 20:52
Kime: merve baltan <merve_2222@outlook.com>
Konu: Ynt: Ölçek izin

Sayın Baltan,
Söz konusu ölçeği kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.
Murat Özbay

Gönderen: merve baltan <merve_2222@outlook.com>
Gönderildi: 21 Şubat 2020 Cuma 06:53
Kime: murat özbay-akademik <muratozbay@kku.edu.tr>
Konu: Ölçek izin

Merhaba sayın Murat hocam,

İsmim Merve BALTAN, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlığı altında bir tez çalışması yapmak istiyorum. Bunun için Esra Karakuş Tayşi ile birlikte ortaokul öğrencileri için geliştirdiğiniz Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.

İlt: Ölçek izin Gelen Kutusu x



merve baltan <merve_2222@outlook.com>
Alıcı: ben

14 Nisan Sal 14:19 ☆ ↶ ⋮

Gönderen: Esra Karakuş tayşi <esra.karakus@du.edu.tr>
Gönderildi: 22 Şubat 2020 Cumartesi 21:11
Kime: merve baltan <merve_2222@outlook.com>
Konu: Re: Ölçek izin

Merhaba Merve,
Ortaokul öğrencileri için geliştirdiğimiz "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği"ni araştırmada kullanabilirsiniz. Çalışmanın sonuçlarını merakla bekliyorum. İyi çalışmalar dilerim.

merve baltan <merve_2222@outlook.com>, 20 Şub 2020 Per, 20:39 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba sayın Esra hocam,

İsmim Merve BALTAN, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlığı altında bir tez çalışması yapmak istiyorum. Bunun için Murat Özbay ile birlikte ortaokul öğrencileri için geliştirdiğiniz Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.

Gönderen: TUNCAY DİLCİ <tdilci@cumhuriyet.edu.tr>

Gönderildi: 20 Şubat 2020 Perşembe 19:35

Kime: merve baltan <merve_2222@outlook.com>

Konu: Re: Ölçek izin

Merhaba Merve,

Ölçeği kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim...

[Android için Outlook](#)'u edin

From: merve baltan <merve_2222@outlook.com>

Sent: Thursday, February 20, 2020 8:44:19 PM

To: TUNCAY DİLCİ <tdilci@cumhuriyet.edu.tr>

Subject: Ölçek izin

Merhaba sayın Tuncay hocam,

İsmim Merve BALTAN, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlığı altında bir tez çalışması yapmak istiyorum. Bunun için geliştirdiğiniz Dijital Bağımlılık Ölçeği'ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.



EK-4: Araştırma İzni



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297-605.01-E.5333647
Konu : Araştırma İzni (Merve BALTAN)

12.03.2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05/03/2020 tarihli ve 50704946-044-E.37761 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.
c) Valilik Makamının 13/01/2020 tarihli ve 92255297-605.01-E.859466 sayılı onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve BALTAN, "Dijital Bağımlılığın Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan aşağıda isimleri belirtilen okullarda araştırma çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması ve katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması kaydıyla, ilimiz merkezinde bulunan aşağıda isimleri belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Fatih AYDIN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme
Formu (1 sayfa)

OLUR
12.03.2020

Ebubekir Sıddık SAVAŞCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
12/03/2020

Lutfi KELDAL
Şef

