



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK ANABİLİM DALI



LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI, DİJİTAL BAĞIMLILIK VE YAŞAM DOYUMUNUN İNCELENMESİ

İbrahim SEYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR
2025



T.C.
KIRSEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK ANABİLİM DALI



LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI, DİJİTAL BAĞIMLILIK VE YAŞAM DOYUMUNUN İNCELENMESİ

İbrahim SEYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA

KIRSEHİR

2025

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI
ETİK BEYANI

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini okuduğumu ve anladığımı ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tez olarak sunduğum bu çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda bu konuda hakkımda yapılacak tüm yasal işlemleri ve aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

27/06/2025

İbrahim SEYHAN

İÇİNDEKİLER DİZİNİ	Sayfa No
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	I
TEŞEKKÜR.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
TABLolar DİZİNİ.....	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	X
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	XII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Amaç.....	2
1.3. Sayıtlılar.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	3
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR.....	5
2.1. Matematik Kaygısı.....	5
2.2. Dijital Bağımlılık.....	7
2.3. Yaşam Doyumu.....	8
3. MATERYAL VE METOT.....	11
3.1. Araştırma Modeli.....	11
3.2. Evren ve Örneklem.....	11
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	12
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	12
3.3.2. Matematik kaygı ölçeği.....	12
3.3.3. Dijital bağımlılık ölçeği.....	12
3.3.4. Yaşam doyumunu ölçeği.....	13
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	13
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	17
4.1. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	17
4.2. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu.....	29
4.2.1. Cinsiyete göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunu.....	30
4.2.2. Sınıfa göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunu.....	32
4.2.3. Okul türüne göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunu.....	36

4.2.4. Kardeş sayısına göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu .	39
4.2.5. Algılanan akademik başarıya göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	42
4.2.6. Kendine ait telefon olma durumuna göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	46
4.2.7. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.) ve telefon başında geçen süreye göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	47
4.2.8. Algılanan aile ekonomik duruma göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	51
4.2.9. Anne eğitim durumuna göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	55
4.2.10. Baba eğitim durumuna göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	58
4.2.11. Matematikten özel ders alma durumuna göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	61
4.2.12. Günlük ders çalışma saatine göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	62
4.2.13. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	66
4.2.14. Algılanan anne baba tutumuna göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	67
4.2.15. Anne çalışma durumuna göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu	71
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
5.1. Sonuç.....	73
5.2. Öneriler.....	74
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	89
EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	89
EK-2 MATEMATİK KAYGI ÖLÇEĞİ	90
EK-3 DİJİTAL BAĞIMLILIK ÖLÇEĞİ	91
EK-4 YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ	92
EK-5 ETİK KURUL İZİNİ.....	93
EK-6 VALİLİK-MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİNİ.....	94

EK-7 MATEMATİK KAYGI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	95
EK-8 DİJİTAL BAĞIMLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	96
EK-9 YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	97
EK-10 VI. ULUSLARARASI UYGULAMALI İSTATİSTİK KONGRESİ KATILIM BELGESİ	98
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında, yol göstericiliği, engin bilgisi ve bitmeyen sabrıyla her daim destek olan değerli danıőmanım Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA'ya en içten teőekkürlerimi sunarım. Her adımda sağladığınız yönlendirme, bu sürecin en önemli yapı taőlarından biri olmuőtur. Bilimsel katkılarınız ve motivasyonunuz için minnettarım.

Ayrıca, yaőamımın her anında yanımda olan, sevgi, anlayıő ve destekleriyle beni motive eden sevgili eőim Fatma SEYHAN'a da içten teőekkürlerimi iletmek isterim. Zorlu anlarda yanımda durarak, gücümü ve umudumu korumamı sağlayan bu değerli desteğin için sana çok teşekkür ederim.

Bu süreçte beni sürekli neőelendiren, enerjileriyle ve masum sevgileriyle bana güç veren kıymetli kızlarım, Elife ve Duru'ya da teőekkürlerimi sunarım. Onların varlığı, bu yolculuğumdaki en güzel molalarım oldu.

Her birinizin katkıları olmadan bu çalışmanın bu aőamaya ulaőması mümkün olmazdı. Sizlere duyduğum derin saygı ve sevgiyle, bu eseri sizlere sunuyorum.

Haziran, 2025

İbrahim SEYHAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI, DİJİTAL BAĞIMLILIK VE YAŞAM DOYUMUNUN İNCELENMESİ

İbrahim SEYHAN

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MATEMATİK ANABİLİM DALI

Danışman: Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA

Yıl: 2025, **Sayfa:** 99

Jüri: Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA
Doç. Dr. Sibel AÇIK KEMALOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ALTINBAŞ

Ankara ili Çankaya ilçesindeki lise öğrencilerinin matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, Ankara/Çankaya ilçesinde bulunan 30 (15 özel ve 15 devlet) lisede öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin tamamından oluşmaktadır. Araştırmada “Matematik Kaygı Ölçeği”, “Dijital Bağımlılık Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği”, araştırma sonucu elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri için SPSS paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun matematik kaygısı, dijital bağımlılık alt boyutları ve dijital bağımlılık toplamda düşük ve yaşam doyumları yüksektir. Matematik kaygısı; cinsiyet, sınıf, okul türü, algılanan akademik başarı, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim, matematikten özel ders alma, günlük ders çalışma saati ve algılanan anne baba tutumuna göre farklılık göstermektedir. Dijital bağımlılık; cinsiyet, sınıf, algılanan akademik başarı, günlük bilgisayar telefon başında geçen süre, anne eğitim, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma ve algılanan anne baba tutumuna göre farklılık göstermektedir. Yaşam doyumu; cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma, algılanan anne baba tutumu ve anne çalışma durumuna göre farklılık vardır.

Anahtar Kelimeler: Matematik kaygısı, Dijital bağımlılık, Yaşam doyumu, Lise öğrencisi.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF MATHEMATICS ANXIETY, DIGITAL ADDICTION AND LIFE SATISFACTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

İbrahim SEYHAN

KIRŞEHİR AHİ EVRAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES
DEPARTMENT OF MATHEMATICS

Supervisor: Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA
Year: 2025, **Pages:** 99
Juries: Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA
Assoc. Doç. Dr. Sibel AÇIK KEMALOĞLU
Asst. Dr. Öğr. Üyesi Hasan ALTINBAŞ

The aim of this study is to examine mathematics anxiety, digital addiction, and life satisfaction among high school students in the Çankaya district of Ankara in terms of various variables such as gender, grade level, number of siblings, perceived academic achievement, perceived family economic status, and parents' educational background. The study population consists of all 9th, 10th, 11th, and 12th grade students enrolled in 30 high schools (15 private and 15 public) in the Çankaya district of Ankara during the second semester of the 2023–2024 academic year. In the research, the Mathematics Anxiety Scale, Digital Addiction Scale, and Life Satisfaction Scale were used, and statistical analyses of the data were carried out using the SPSS software package. The majority of students were found to have low levels of mathematics anxiety and digital addiction (both in its sub-dimensions and total score), and high levels of life satisfaction. Mathematics anxiety varied by gender, grade level, school type, perceived academic achievement, daily time spent on computers/phones, perceived family economic status, parental education level, receiving private math lessons, daily study time, and perceived parental attitudes. Digital addiction varied by gender, grade level, perceived academic achievement, daily time spent on computers (desktop, laptop, tablet, etc.), phones, mother's education level, daily study time, regular participation in activities such as sports, music, or painting, and perceived parental attitudes. Life satisfaction differed according to gender, grade level, school type, number of siblings, perceived academic achievement, perceived family economic status, parents' education level, regular participation in activities such as sports, music, or painting, perceived parental attitudes, and mother's employment status.

Keywords: Mathematics anxiety, Digital addiction, Life satisfaction, High school student

TABLolar DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 3.1.	Güvenirlilik analizi sonuçları.....	14
Tablo 3.2.	Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu analiz sonuçları.....	15
Tablo 4.1.	Cinsiyete göre dağılım.....	17
Tablo 4.2.	Sınıfa göre dağılım.....	18
Tablo 4.3.	Okul türüne göre dağılım.....	19
Tablo 4.4.	Kardeş sayısına göre dağılım.....	20
Tablo 4.5.	Algılanan akademik başarı durumuna göre dağılım.....	20
Tablo 4.6.	Kendine ait telefon olması durumuna göre dağılım.....	21
Tablo 4.7.	Günlük bilgisayar telefon başında geçen süreye göre dağılım.....	21
Tablo 4.8.	Algılanan aile ekonomik duruma göre dağılım.....	22
Tablo 4.9.	Anne eğitim durumuna göre dağılım.....	23
Tablo 4.10.	Baba eğitim durumuna göre dağılım.....	24
Tablo 4.11.	Matematik dersinden özel ders alma durumuna göre dağılım.....	25
Tablo 4.12.	Günlük ders çalışma saatine göre dağılım.....	25
Tablo 4.13.	Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre dağılım.....	26
Tablo 4.14.	Algılanan anne baba tutumuna göre dağılım.....	27
Tablo 4.15.	Anne çalışma durumuna göre dağılım.....	27
Tablo 4.16.	Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu özet istatistik sonuçları.....	29
Tablo 4.17.	Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeyleri....	29
Tablo 4.18.	Cinsiyete göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu..	30
Tablo 4.19.	Cinsiyete göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu...	31
Tablo 4.20.	Cinsiyete göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	32
Tablo 4.21.	Sınıfa göre matematik kaygısı ANOVA testi sonucu.....	33
Tablo 4.22.	Sınıfa göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	34
Tablo 4.23.	Sınıfa göre yaşam doyumu ANOVA testi sonucu.....	35
Tablo 4.24.	Okul türüne göre matematik kaygısı ANOVA testi sonucu.....	36
Tablo 4.25.	Okul türüne göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	37
Tablo 4.26.	Okul türüne göre yaşam doyumu ANOVA testi sonucu.....	38
Tablo 4.27.	Kardeş sayısına göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları.....	39
Tablo 4.28.	Kardeş sayısına göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	41

Tablo 4.29.	Kardeş sayısına göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları.....	42
Tablo 4.30.	Algılanan akademik başarıya göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları.....	43
Tablo 4.31.	Algılanan akademik başarıya göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	44
Tablo 4.32.	Algılanan akademik başarıya göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları.....	45
Tablo 4.33.	Kendine ait telefon olma durumuna göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	46
Tablo 4.34.	Kendine ait telefon olma durumuna göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	47
Tablo 4.35.	Kendine ait telefon olma durumuna göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	47
Tablo 4.36.	Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları.....	47
Tablo 4.37.	Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	49
Tablo 4.38.	Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları.....	50
Tablo 4.39.	Algılanan aile ekonomik duruma göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları.....	51
Tablo 4.40.	Algılanan aile ekonomik duruma göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	52
Tablo 4.41.	Algılanan aile ekonomik duruma göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları.....	54
Tablo 4.42.	Anne eğitim durumuna göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları.....	55
Tablo 4.43.	Anne eğitim durumuna göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	56
Tablo 4.44.	Anne eğitim durumuna göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları.....	57
Tablo 4.45.	Baba eğitim durumuna göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları.....	58
Tablo 4.46.	Baba eğitim durumuna göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	59
Tablo 4.47.	Baba eğitim durumuna göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları.....	60
Tablo 4.48.	Matematikten özel ders alma durumuna göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	61
Tablo 4.49.	Matematikten özel ders alma durumuna göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	62
Tablo 4.50.	Matematikten özel ders alma durumuna göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	62
Tablo 4.51.	Günlük ders çalışma saatine göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları.....	63
Tablo 4.52.	Günlük ders çalışma saatine göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	64
Tablo 4.53.	Günlük ders çalışma saatine göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları.....	65
Tablo 4.54.	Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	66

Tablo 4.55.	Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu...	66
Tablo 4.56.	Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	67
Tablo 4.57.	Algılanan anne baba tutumuna göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları.....	68
Tablo 4.58.	Algılanan anne baba tutumuna göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları.....	69
Tablo 4.59.	Algılanan anne baba tutumuna göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları.....	70
Tablo 4.60.	Anne çalışma durumuna göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	71
Tablo 4.61.	Anne çalışma durumuna göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	72
Tablo 4.62.	Anne çalışma durumuna göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu.....	72
Tablo 4.63.	Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu arasındaki korelasyon.....	72
Tablo 5.1.	Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu sonuçları....	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 3.1. Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu histogram grafikleri.....	15
Şekil 4.1. Cinsiyete ilişkin grafik.....	18
Şekil 4.2. Cinsiyet ve sınıf karşılaştırması.....	18
Şekil 4.3. Okul türü cinsiyet karşılaştırması.....	19
Şekil 4.4. Okul türü algılanan akademik başarı karşılaştırması.....	21
Şekil 4.5. Okul türü algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması.....	22
Şekil 4.6. Anne eğitim durumu algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması.....	23
Şekil 4.7. Baba eğitim durumu algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması.....	24
Şekil 4.8. Anne eğitim durumu baba eğitim durumu karşılaştırması.....	25
Şekil 4.9. Okul türü düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu karşılaştırması.....	26
Şekil 4.10. Cinsiyet düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu karşılaştırması.....	27
Şekil 4.11. Anne eğitim durumu anne çalışma durumu karşılaştırması.....	28
Şekil 4.12. Anne çalışma durumu algılanan aile ekonomik durumu karşılaştırması.....	28
Şekil 4.13. Sınıfa göre matematik kaygısı ortalaması.....	33
Şekil 4.14. Sınıfa göre dijital bağımlılık ortalaması	35
Şekil 4.15. Sınıfa göre yaşam doyumu ortalaması.....	36
Şekil 4.16. Okul türüne göre matematik kaygısı ortalaması.....	37
Şekil 4.17. Okul türüne göre dijital bağımlılık ortalaması	38
Şekil 4.18. Okul türüne göre yaşam doyumu ortalaması	39
Şekil 4.19. Kardeş sayısına göre matematik kaygısı ortalaması	40
Şekil 4.20. Kardeş sayısına göre dijital bağımlılık ortalaması.....	41
Şekil 4.21. Kardeş sayısına göre yaşam doyumu ortalaması.....	42
Şekil 4.22. Algılanan akademik başarıya göre matematik kaygısı ortalaması...	43
Şekil 4.23. Algılanan akademik başarıya göre dijital bağımlılık ortalaması	45
Şekil 4.24. Algılanan akademik başarıya göre yaşam doyumu ortalaması.....	46
Şekil 4.25. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre matematik kaygısı ortalaması	48
Şekil 4.26. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre dijital bağımlılık ortalaması	50
Şekil 4.27. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre yaşam doyumu ortalaması.....	51
Şekil 4.28. Algılanan aile ekonomik duruma göre matematik kaygısı ortalaması.....	52

Şekil 4.29.	Algılanan aile ekonomik duruma göre dijital bağımlılık ortalaması.	53
Şekil 4.30.	Algılanan aile ekonomik duruma göre yaşam doyumu ortalaması...	54
Şekil 4.31.	Anne eğitim duruma göre matematik kaygısı ortalaması.....	55
Şekil 4.32.	Anne eğitim duruma göre dijital bağımlılık ortalaması.....	57
Şekil 4.33.	Anne eğitim duruma göre yaşam doyumu ortalaması.....	58
Şekil 4.34.	Baba eğitim duruma göre matematik kaygısı ortalaması.....	59
Şekil 4.35.	Baba eğitim duruma göre dijital bağımlılık ortalaması.....	60
Şekil 4.36.	Baba eğitim duruma göre yaşam doyumu ortalaması.....	61
Şekil 4.37.	Günlük ders çalışma saatine göre matematik kaygısı ortalaması.....	63
Şekil 4.38.	Günlük ders çalışma saatine göre dijital bağımlılık ortalaması.....	65
Şekil 4.39.	Günlük ders çalışma saatine göre yaşam doyumu ortalaması.....	66
Şekil 4.40.	Algılanan anne baba tutumuna göre matematik kaygısı ortalaması..	68
Şekil 4.41.	Algılanan anne baba tutumuna göre dijital bağımlılık ortalaması....	70
Şekil 4.42.	Algılanan anne baba tutumuna göre yaşam doyumu ortalaması.....	71

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

Açıklama

α	:	Anlam Düzeyi
f	:	Frekans
%	:	Yüzde

Kısaltmalar

Açıklama

APA	:	American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Derneği)
ANOVA	:	Analysis of Variance (Varyans Analizi)
ss	:	Standart Sapma
TDK	:	Türk Dil Kurumu
YKS	:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

1. GİRİŞ

Kaygı “Genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanır (TDK, 2025). Bireyin belirsizlik, tehdit veya tehlike algısıyla ortaya çıkan, huzursuzluk, endişe ve gerginlik hissiyle karakterize edilen duygusal bir durumdur. Genellikle stresli veya bilinmezlik içeren durumlar karşısında ortaya çıkar ve bireyin gelecekte olabilecek olumsuz olaylara yönelik duyduğu korku ve tedirginliği içerir (Barlow, 2002). Kaygı, işlevsel seviyede olduğunda bireyin tehlikelere karşı önlem almasına yardımcı olabilirken, aşırı ve sürekli hale geldiğinde kaygı bozukluklarına yol açabilir (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Matematik kaygısı ise bireyin matematikle ilgili etkinlikler sırasında yaşadığı yoğun stres, korku ve endişe durumudur. Bu kaygı, bireyin matematiksel problemleri anlama, çözme ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyerek akademik başarısını düşürebilir. Matematik kaygısı, genellikle düşük özgüven, başarısızlık korkusu ve olumsuz önceki deneyimlerle ilişkilendirilir. Matematik kaygısı, öğrencilerde erken yaşlarda gelişebilir ve ilerleyen akademik seviyelerde devam edebilir (Hembree, 1990).

Bağımlılık, bir maddenin veya davranışın kullanımına karşı kişinin kontrolünü kaybetmesi, buna karşı yoğun bir istek duyması ve zarar görmesine rağmen bu alışkanlığı sürdürmesi durumu olarak tanımlanır (APA, 2013). Bağımlılık hem fiziksel hem de psikolojik boyutları olan bir durumdur ve bireyin sosyal, mesleki ve akademik işlevselliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bağımlılık, genellikle madde bağımlılığı (alkol, sigara, uyuşturucu vb.) ve davranışsal bağımlılıklar (kumar, internet, oyun bağımlılığı vb.) olarak iki temel grupta incelenir (Goodman, 2001). Beyindeki ödül sisteminin bozulmasıyla ilişkili olan bağımlılık, nörolojik, psikolojik ve çevresel faktörlerden etkilenir (Volkow ve ark., 2016). TDK (2025) bağımlılığı “Bir şeye veya bir kimseye bağlı olma durumu; tabiiyet” olarak tanımlar ve Tarık Dursun Kalkınç’ın sözüne yer verir:

“Bağımlılık bir süre mutlu eder, sonra alışkanlık olur, sonra baskıya dönüşür.”

Dijital bağımlılık, bireyin dijital cihazları (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) veya dijital platformları (sosyal medya, çevrimiçi oyunlar, internet vb.) aşırı ve kontrolsüz bir şekilde kullanmasıyla ortaya çıkan bir davranışsal bağımlılık türüdür. Dijital bağımlılık, bireyin günlük yaşam aktivitelerini, akademik ve mesleki performansını, sosyal ilişkilerini ve psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir (Young, 1998).

Dijital bağımlılık; sosyal medya bağımlılığı, internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı gibi farklı türlere ayrılabilir (Griffiths, 2000). Bu bağımlılık türü, bireyde kontrol kaybı, yoksunluk belirtileri, tolerans gelişimi ve sosyal izolasyon gibi belirtilerle kendini gösterebilir (Kuss ve Griffiths, 2015). Nörobilim araştırmaları, dijital bağımlılığın beyindeki ödül sistemini etkileyerek dopamin salınımını artırdığını ve bireyin sürekli olarak dijital etkileşimlere yönelmesine neden olduğunu göstermektedir (Brand ve ark., 2019).

Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamını genel olarak olumlu değerlendirmesi ve yaşamından memnun olması durumudur (Diener ve ark., 1985). Bu kavram, kişinin beklentileri, hedefleri ve sahip olduğu koşulların uyum içinde olup olmamasına bağlı olarak değişebilir. Yaşam doyumu, bireyin psikolojik iyi oluşunun önemli bir göstergesi olarak kabul edilir ve mutluluk, öznel iyi oluş ve psikolojik sağlık gibi faktörlerle yakından ilişkilidir (Pavot ve Diener, 2008). Yaşam doyumu, genellikle bireyin aile ilişkileri, iş tatmini, sosyal çevre, sağlık durumu ve kişisel gelişim gibi alanlardaki memnuniyet düzeyine göre şekillenir (Diener, 2000). Araştırmalar, yüksek yaşam doyumuna sahip bireylerin daha sağlıklı, üretken ve sosyal olarak daha aktif olduklarını göstermektedir (Lyubomirsky ve ark., 2005).

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmanın problemi Ankara ili Çankaya ilçesindeki lise öğrencilerinin (9., 10., 11. ve 12. sınıf) matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendine ait telefon olma durumu, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, matematik dersinden özel ders alma, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu, algılanan anne baba tutumu, anne çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmesidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada, Ankara ili Çankaya ilçesindeki lise öğrencilerinin (9., 10., 11. ve 12. sınıf) matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç altında:

- Ankara/Çankaya ilçesinde okuyan lise öğrencilerinin matematik kaygısı cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendine ait telefon olma durumu,

günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, matematik dersinden özel ders alma, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu, algılanan anne baba tutumu, anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Ankara/Çankaya ilçesinde okuyan lise öğrencilerinin dijital bağımlılığı cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendine ait telefon olma durumu, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, matematik dersinden özel ders alma, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu, algılanan anne baba tutumu, anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Ankara/Çankaya ilçesinde okuyan lise öğrencilerinin yaşam doyumu cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendine ait telefon olma durumu, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, matematik dersinden özel ders alma, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu, algılanan anne baba tutumu, anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Sayıtlar

Kullanılan ölçeklerin matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeylerini ölçmede yeterli olduğu, ankete katılan öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı, samimi ve güvenilir cevaplar verdiği, elde edilen verilerin analizinde araştırmaya uygun istatistik tekniklerin seçildiği, geçerli anketlerin Ankara ili Çankaya ilçesini temsil ettiği, yapılan literatür taramasının yeterli olduğu kabul edilecektir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Ankara/Çankaya ilçesindeki liseler ve anketin yapıldığı anda okulda bulunan öğrencilerden gönüllü olanlarla sınırlıdır.
- Araştırma, “Kişisel Bilgi Formu”, “Matematik Kaygısı”, “Dijital Bağımlılık” ve “Yaşam Doyumu” ölçeklerinde yer alan sorularla sınırlıdır.

- Araştırma sonuçları öğrencilerin, anketlerin yapıldığı zamanda verdikleri cevaplarla ile sınırlıdır.

2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Matematik Kaygısı

Matematik kaygısı; matematiksel görevleri yerine getirirken nefret, gerginlik, endişe, hayal kırıklığı, isteksizlik, korku gibi duygularla kendini gösteren ve öğrencilerin kişiliğini, öğrenme tarzını, tutum ve güvenini etkileyerek kendilerini geliştirmelerini etkileyen bir huzursuzluk durumu olarak tanımlanır (Bekdemir ve Sert, 2022). Tobias (1993) ise matematik kaygısını, bireyin matematikle karşı karşıya kaldığında yaşadığı zihinsel tıkanıklık ve korku hali olarak ifade etmektedir. Bu kaygı, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasını ve problem çözme sürecini olumsuz etkileyerek akademik başarılarını düşürebilir (Bayırlı ve ark., 2021). Hembree (1990) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, matematik kaygısının akademik performansı olumsuz etkilediğini ve öğrencilerin matematik derslerinden kaçınmalarına neden olduğunu göstermektedir. Yüksek düzeyde matematik kaygısı yaşayan bireyler, günlük hayatta karşılaştıkları matematiksel işlemlerle ilgili güçlükler yaşayabilir ve matematik içeren meslekleri tercih etmekten kaçınabilirler (Ashcraft ve Krause, 2007). Diğer kaygı durumlarına benzer şekilde, matematik kaygısı da bireyin fizyolojik tepkiler (örneğin, terli avuç içi), müdahaleci düşünceler (örneğin, "Testi geçemeyeceğim") ve kaçış/kaçınma davranışlarını içeren karmaşık bir yapıdır (Demir ve Durmaz, 2018).

Matematik kaygısının ortaya çıkmasına neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmenin matematik dersini zor, karmaşık veya geleneksel yöntemlerle sunması (Hadfield ve McNeil, 1994), ailenin yüksek beklentisi veya ön yargısını öğrenciye yansıtması (Maloney ve Beilock, 2012), öğrencinin "yapamam, başarısız olurum" korkusu veya özgüven eksikliği (Ashcraft ve Krause, 2007) bunlardan bazılarıdır.

Matematik dersine kaygısını azaltmak için bireylerin ve eğitimcilerin uygulayabileceği çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Olumsuz inançları değiştirmek, "Matematik problemlerini yapabilirim" şeklinde olumlu düşünceler geliştirmek (Beilock ve Willingham, 2014), derin nefes almak, meditasyon ve zihinsel rahatlama teknikleri uygulamak (Ramirez ve Beilock, 2011), matematik dersinde zorlanılan konular üzerinde sık sık çalışarak güven kazanmak (Ashcraft ve Krause, 2007) kaygıyı azaltmak için uygulanabilecek bireysel stratejilerdir. Eleştiriden kaçınıp öğrenciyi cesaretlendiren ve motive eden bir yaklaşım benimsemek (Maloney ve Beilock, 2012), oyunlar, uygulamalı aktiviteler ve teknoloji kullanımı ile matematik dersini daha anlaşılır hale getirmek (Furner ve Duffy, 2002), bireysel öğrenme tarzlarına uygun yöntemler geliştirmek ise

aileler ve öğretmenlerin matematik dersine oluşturulan kaygıyı azaltmak için uygulayabileceği yöntemlerdir (Hembree, 1990).

Olumsuz düşünceler, bireylerin matematiksel işlemlerden kaçınmasına, matematik dersine yeterince önem vermemesine ve bu alana yönelik özgüvenlerinin azalmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin matematikten keyif almalarını engellemekte; derse karşı isteksizlik, kaygı, korku ve utanma gibi olumsuz duyguların gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Özellikle ilkokul döneminden itibaren yaşanan başarısızlık deneyimleri, öğrencilerde "artık yapamıyorum" düşüncesinin yerleşmesine neden olmakta; bu da zamanla sayısal derslerden uzaklaşmalarına ve matematik içeren alanları tercih etmemelerine yol açmaktadır. Buna bağlı olarak, öğrencilerin sayısal bölümler yerine eşit ağırlık, sözel ya da yabancı dil alanlarına yöneldikleri gözlemlenmektedir. Ayrıca okul kaygısının artması, öğretmenle ilişkilerde olumsuz tutumların gelişmesi ve matematik dersi kaygısı yüksek olan bireylerde zeka düzeyine ilişkin olumsuz algıların oluşması da dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Kaygı süreci, bireyin önceden öğrendiği bilgileri “yanlış mı yapıyorum” veya “yapamıyorum” şeklinde sorgulamasına neden olmakta; bu da hatırlama güçlüğüyle birlikte bilginin unutulmasına yol açabilmektedir. Matematik kaygısı, sadece öğrencilerin değil; bu alanda çalışan öğretmenlerin ve diğer profesyonellerin de performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu kişilerde; soruyu doğru anlayamama, uygun çözüm yöntemini belirleyememe, yanlış işlem yapma ve hesaplama hataları gibi durumlar görülebilmektedir.

Literatür taramasında matematik kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu alanda pek çok yerli ve yabancı araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bazı çalışmalar: Hembree (1990), Tobias (1993), Hadfield ve McNeil (1994), Furner ve Duffy (2002), Bindak (2005), Ashcraft ve Krause (2007), Konca (2008), Hoşşirin Elmas (2010), Ergenç (2011), Ramirez ve Beilock (2011), Bozkurt (2012), Maloney ve Beilock (2012), Doruk ve Kaplan (2013), Sapma (2013), Beilock ve Willingham (2014), Bieg ve ark., (2015), Kacar ve Sarıçam (2015), Kesici (2015), Sakal (2015), Tan (2015), Gürbüz ve Yıldırım (2016), Aydın ve Keskin (2017), Delioğlu (2017), Şimşek ve ark., (2017), Tabakçı (2018), Demir ve Durmaz (2018), Farjadpour ve Fresneda-Portillo (2019), Başar ve Doğan (2020), Berkant ve Metin (2020), Erdem ve Aksoy (2020), Bayırlı ve ark., (2021), Ekin (2021), Koçer (2021), Bekdemir ve Sert (2022), Dağdelen (2022), Şanlı-Kula ve Ekin (2022) Altuntaş ve Deringöl (2023), Yavuz ve Sarı (2023) ve Sarı ve Solak (2024).

2.2. Dijital Bağımlılık

Dijital bağımlılık, bireylerin dijital cihazlara (akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar) ve dijital içeriklere (sosyal medya, oyunlar, video platformları, çevrimiçi alışveriş gibi) sosyal hayatını olumsuz etkileyecek düzeyde bağımlık göstermesi durumudur (Young, 1998). Bu bağımlılık, kişinin günlük yaşam aktivitelerini, sosyal ilişkilerini ve psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir (Griffiths, 2000; Kırık ve ark., 2015).

Young (1998), dijital bağımlılığı bireyin internet kullanımını denetleyememesi ve bu durumun psikolojik, sosyal ve akademik alanlarda problemlere yol açması olarak ifade etmiştir. Griffiths (2005) ise dijital bağımlılığın bireyde kontrol kaybı, yoksunluk belirtileri, tolerans gelişimi ve sosyal izolasyon gibi belirtilerle kendini gösterdiğini vurgulamaktadır.

Son yıllarda dijital bağımlılığın farklı alt türleri üzerinde durulmaktadır. Dijital bağımlılık; oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve internet bağımlılığı olmak üzere farklı türlerde olabilir. Özellikle akıllı telefon bağımlılığı (Leung, 2008), sosyal medya bağımlılığı (Andreassen ve ark., 2012) ve internet oyun bağımlılığı (Kuss ve Griffiths, 2012) gibi alt kategoriler, dijital bağımlılığın bireylerin farklı yaşam alanlarını etkileyen çok yönlü bir olgu olduğunu göstermektedir.

Problemlili internet kullanımı, bireylerin planladıklarından daha fazla süre çevrimiçi kalmalarına, sosyal ilişkilerde azalmaya ve çeşitli fiziksel rahatsızlıklara (göz yorgunluğu, boyun ağrısı gibi) yol açmaktadır. Ayrıca, bu durum depresyon, kaygı ve stres gibi zihinsel sağlık sorunlarının gelişmesiyle ilişkilendirilmektedir (Cheng ve Leung, 2020).

Özgüven eksikliği, düşük öz-denetim, yalnızlık hissi ve depresyon gibi bireysel psikolojik faktörler dijital bağımlılığı artırabilir (Kırık, 2019). Aile içi iletişim eksikliği, ebeveynlerin aşırı otoriter ya da ilgisiz tutumu ve sosyal çevrenin teknolojiye yönlendirici etkisi dijital bağımlılığı tetikleyebilir (Doğan ve Tosuntaş, 2021). Eğitim sisteminde dijital araçların yaygınlaşması, öğrencilerin eğitim süreçlerinde dijital ortamları aşırı kullanmasına neden olabilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2017).

Dijital bağımlılığın gelişiminde bireysel, ailevi, çevresel, eğitimsel ve akademik faktörler rol oynamaktadır. Bağımlılığın sebepleri arasında; depresyon, kaygı veya stres, çevresel etkiler, sosyal çevre ve genetik yatkınlık gibi faktörler bulunmaktadır. Dijital bağımlılığın önlenmesi ve tedavisi için bireylerin dijital cihaz kullanım sürelerini takip etmeleri ve sınırlamalar getirmeleri önemlidir. Sosyal etkinlikler, spor veya hobi gibi

faaliyetlere yönelmek, dijital cihaz kullanımını azaltabilir. Gerekli durumlarda psikolojik danışmanlık veya terapi almak faydalı olabilir. Dijital bağımlılık, modern çağın önemli sorunlarından biridir ve bireylerin bilinçli teknoloji kullanımı konusunda farkındalık geliştirmeleri, bu bağımlılığın önlenmesi ve yönetilmesinde kritik bir rol oynar (Dürmüş, 2018).

Literatür taramasına göre dijital bağımlılıkla ilgili yapılan bazı çalışmalar: Young (1998), Griffiths (2000), Goodman (2001), Griffiths (2005), Leung (2008), Andreassen ve ark., (2012), Kuss ve Griffiths (2012), Kırık ve ark., (2015), Kuss ve Griffiths (2015), Volkow ve ark., (2016), Kuss ve Griffiths (2017), Durmuş ve ark., (2018), Dürmüş (2018), Eryılmaz ve Çukurluöz (2018), Karagün ve ark., (2018), Şeker (2018), Ak ve ark., (2019), Ayhan ve Köseliören (2019), Brand ve ark., (2019), Kırık (2019), Ağırtaş ve Güler (2020), Arslan (2020), Arslan ve Bardakçı (2020), Baş ve Diktaş (2020), Cheng ve Leung (2020), Çeliker (2020), Kaymal (2020), Kurt Topraklı (2020), Akbaş Coşar ve Gedik (2021), Akyol (2021), Altınok (2021), Çiçek (2021), Doğan ve Tosuntaş (2021), Kuloğlu ve Orhan (2021), Rigelsky ve ark., (2021), Sezgin ve ark., (2021), Taşlıyan ve ark., (2021), Yalçın (2021), Barmola ve Gawas (2022), Çırak ve Tuzgöl Dost (2022), Demirel ve ark., (2022), Dere (2022), Domlu (2022), Karapınar ve ark., (2022), Kaval ve Siyez (2022), Ağdacı ve Yılmaz (2023), Çelik (2023), Durmaz (2023), Kana ve ark., (2023), Karabulut (2023), Kaya ve ark., (2023), Kuzlu ve ark., (2023), Mari ve ark., (2023), Paş (2023), Peçe (2023), Uylas (2023), Ünal ve Korkmaz (2023), Bulut (2024), Çelikkanat ve ark., (2024), Paş ve Çelik (2024), Öztaş ve ark., (2025).

2.3. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşamlarını genel olarak nasıl değerlendirdiklerini ve yaşamdan ne kadar memnun olduklarını ifade eden öznel bir iyilik hali göstergesidir. Psikoloji, sosyoloji ve pozitif psikoloji alanlarında sıkça incelenen bir kavramdır ve genellikle bireyin kendi yaşam koşullarını kendi ölçütleri çerçevesinde değerlendirmesiyle belirlenir (Çavuş, 2019). Diener ve ark. (1985), yaşam doyumunu bireyin kendi belirlediği standartlara göre yaşam kalitesini değerlendirmesi olarak tanımlamış ve öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni olarak ele almıştır. Yaşam doyumu, bireyin yaşamını bir bütün olarak değerlendirerek, kendi belirlediği ölçütlere göre yaşam kalitesini olumlu ya da olumsuz biçimde yargılamasıdır. Bu kavram, kişinin yaşamına dair genel memnuniyet düzeyini ifade eder ve öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni olarak

kabul edilir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir seviyesi ve medeni durum gibi değişkenler yaşam doyumunu etkileyebilir (Diener ve ark., 1999). Bireyin kişilik yapısı, değerleri ve inançları yaşam doyumunu doğrudan etkiler. Bireyin kişilik özellikleri, stresle başa çıkma becerileri ve öz-yeterlilik algısı yaşam doyumunu belirleyen önemli unsurlardır (Suldo ve Huebner, 2006). İyimserlik ve yüksek benlik saygısı gibi olumlu kişilik özellikleri, yaşam doyumunu artırabilir. Fiziksel ve ruhsal sağlık, yaşam doyumunun güçlü belirleyicileri arasındadır (Diener ve Chan, 2011). Sağlıklı bireyler, yaşamlarından daha fazla memnuniyet duyarlar. Gelir düzeyi ve ekonomik istikrar, bireyin yaşam doyumunu ile ilişkili önemli değişkenlerdir (Easterlin, 2001). Maddi güvence ve ekonomik istikrar, bireyin yaşam kalitesini ve dolayısıyla yaşam doyumunu etkiler. Ancak, araştırmalar belirli bir gelir düzeyinin ötesinde, maddi artışların yaşam doyumuna katkısının sınırlı olduğunu göstermektedir. İş tatmini ve kariyer başarısı, bireyin genel yaşam memnuniyetine katkıda bulunur. İşinden memnun olan bireyler, genellikle daha yüksek yaşam doyumuna sahiptirler. Aile desteği, arkadaş ilişkileri ve sosyal çevrenin desteği yaşam doyumunu artıran etmenlerdir (Myers ve Diener, 1995). Yaşam doyumunun artırılabilmesi için; bireylerin stres düzeylerini yönetmelerine yardımcı olacak pozitif düşünce alışkanlıkları geliştirmeleri, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemeleri, aile ve arkadaşlarıyla kaliteli zaman geçirmeleri, düzenli fiziksel aktivite yapmaları ve etkili stres yönetimi tekniklerini uygulamaları önemlidir. Bu faktörler, yaşamın getirdiği zorluklarla başa çıkmayı kolaylaştırarak genel memnuniyet düzeyini yükseltmektedir (Yaşartürk ve ark., 2018).

Literatür taramasına göre son yıllarda yapılan yaşam doyumunu ile ilgili çalışmalar: Diener ve ark., (1985), Myers ve Diener (1995), Diener ve ark., (1999), Diener (2000), Easterlin (2001), Lyubomirsky ve ark., (2005), Suldo ve Huebner (2006), Pavot ve Diener (2008), Çivitçi (2009), Diener ve Chan (2011), Dağlı ve Baysal (2016), Yaşartürk ve ark., (2018), Yazıcı Çelebi ve Çelebi (2018), Çavuş (2019), Dilsiz (2019), Hayes ve ark., (2019), Akbıyık (2020), Erdoğan (2020), Bartram (2021), Masuda ve ark., (2021), Arpacı (2022), Kılıçman ve ark., (2022), Taş ve ark., (2022), Ayyed (2023), Haban (2023), Kiye (2023), Albayrak (2024) ve Bostan ve Kalyon (2024).

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölüm araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmasının sebebi Ankara/Çankaya ilçesindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama araştırması kullanılacaktır. Tarama modeliyle geçmişte ya da hâlen var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır. Çalışma konusu olan nesne, birey ya da olay kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama çalışmasında bir gruba ait belirli özellikleri belirlemek amaçlanmaktadır. Betimsel çalışmalarda olgulara müdahil olmadan, olgunun ne olduğu mümkün olduğunca aynı şekilde ortaya konur (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 30 (15 özel ve 15 devlet) lisede öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme; araştırmacının, önce araştırma evreninden belirli özellikleri olanları gruplandırması ve bunlardan belli bir sayıya ulaşıncaya kadar örneklem almasıdır (Kaptanoğlu, 2013). Ankara/Çankaya’da belirlenen 9 lisede öğrenim gören öğrencilerin tamamı örnekleme oluşturmaktadır. Belirlenen okullarda araştırmacı tarafından gerekli açıklama yapıldıktan sonra, öğrencilere veri toplama araçları dağıtılarak, gönüllülük esasına bağlı kalınarak doldurulması istenmiştir. Bu çalışmada, araştırmanın yapıldığı okullarda kayıtlı öğrencilerin 1433 tanesine veri toplama araçları dağıtılmıştır. Gönüllülük esasına bağlı kalınarak ulaşılan ve analizlere uygun olmayan 207 anket analize alınmadan araştırma 1226 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 602 (% 49.1)’si kadın, 624 (% 50.9)’ü erkektir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” (EK 1), Bindak (2005) tarafından geliştirilen “Matematik Kaygı Ölçeği” (EK 2), Kırık ve ark., (2015) tarafından geliştirilen, “Dijital Bağımlılık Ölçeği” (EK 3) ve Diener ve ark., (1985) tarafından geliştirilen Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği” (EK 4), temel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli sosyodemografik özelliklerini belirlemek için oluşturulmuştur. Araştırma yapılacak olan öğrenci grubunun cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendine ait telefon olma durumu, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.) ve telefon başında geçen süre, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, matematik dersinden özel ders alma, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu, algılanan anne baba tutumu, anne çalışma durumundan oluşan 14 soruluk bir formdur.

3.3.2. Matematik Kaygı Ölçeği

Bindak (2005) tarafından geliştirilen "Matematik Kaygı Ölçeği" öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla tasarlanmış bir ölçme aracıdır. Ölçek 10 maddeden oluşur ve beşli likert tipindedir (1: Hiçbir zaman, 2: Hemen hemen hiç, 3: Ara sıra, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman). Dokuz madde olumlu sadece bir madde olumsuzdur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan 10'dur. Toplam puanın yüksek olması kaygının arttığı anlama gelir. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile incelenmiş ve tek faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. İç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.84 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Bindak, 2005).

3.3.3. Dijital Bağımlılık Ölçeği

Kırık ve ark., (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Bağımlılık Ölçeği”, lise ve üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek, dijital bağımlılığın farklı boyutlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemektedir. 29 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipindedir (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle

katılıyorum). Oyun, sosyal medya ve günlük hayat olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Oyun alt boyutunda 11 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11), sosyal medya alt boyutunda 12 madde (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23) ve günlük hayat alt boyutunda 6 madde (24, 25, 26, 27, 28, 29) vardır. Katılımcılar, her bir maddeyi kendi deneyimlerine göre değerlendirir ve uygun seçeneği işaretler. Ölçekten alınan toplam puan, bireyin dijital bağımlılık düzeyini gösterir; puan arttıkça dijital bağımlılık riski de artmaktadır. Yapılan analizler sonucunda Cronbach's Alfa 0.87 olarak belirlenmiştir. Ölçek yüksek düzeyde güvenilirlik ve geçerliliğe sahiptir. Sonuçlar ölçeğin lise ve üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini ölçmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Kırık ve ark., 2015).

3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve ark., (1985) tarafından geliştirilen Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği” tek boyutlu, 5 madde ve beşli likert tipindedir (1: Hiç katılmıyorum, 2: Çok az katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Büyük oranda katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum). Türkçeye uyarlanan ölçek, bireylerin genel yaşam memnuniyetini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ölçeğin Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır (Dağlı ve Baysal, 2016).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle veri toplama araçlarının Etik Kurul izni (EK 5), veri toplama araçlarının öğrencilere uygulanabilmesi için ise Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin ve valilik oluru (EK 6) alındıktan sonra, belirlenen okullarda yöneticilerle görüşülerek gerekli tüm bilgiler verilir, öğrencilerin uygun saatlerinde sınıflarına gidilerek, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, gönüllü öğrenciler ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Ankara/Çankaya'da liselerde öğrenim gören öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Matematik Kaygı Ölçeği”, “Dijital Bağımlılık Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. “Matematik Kaygı Ölçeği” için Recep BİNDAK (EK 7), “Dijital Bağımlılık Ölçeği” için Ali Murat KIRIK (EK 8) ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” için Abidin DAĞLI (EK 9)'dan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Anketler mart ayının ilk iki haftası uygulanmıştır. Araştırma sonucu anketlerden elde edilen veriler SPSS paket programına yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde ilk olarak

tanımlayıcı analiz kullanılmıştır. Tanımlayıcı analiz istatistiksel analizlere başlamadan önce, değişkenlerin genel yapısı ve özellikleri hakkında bilgi vermeye yaramaktadır (Keskin, 2008). Çalışmada sosyodemografik özelliklerle ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans (f), yüzde alma (%) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmayı ne derecede temsil ettiği ve sonuçların ne derece güvenilir olduğunun araştırılması için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Güvenilirlik analizi sonuçları

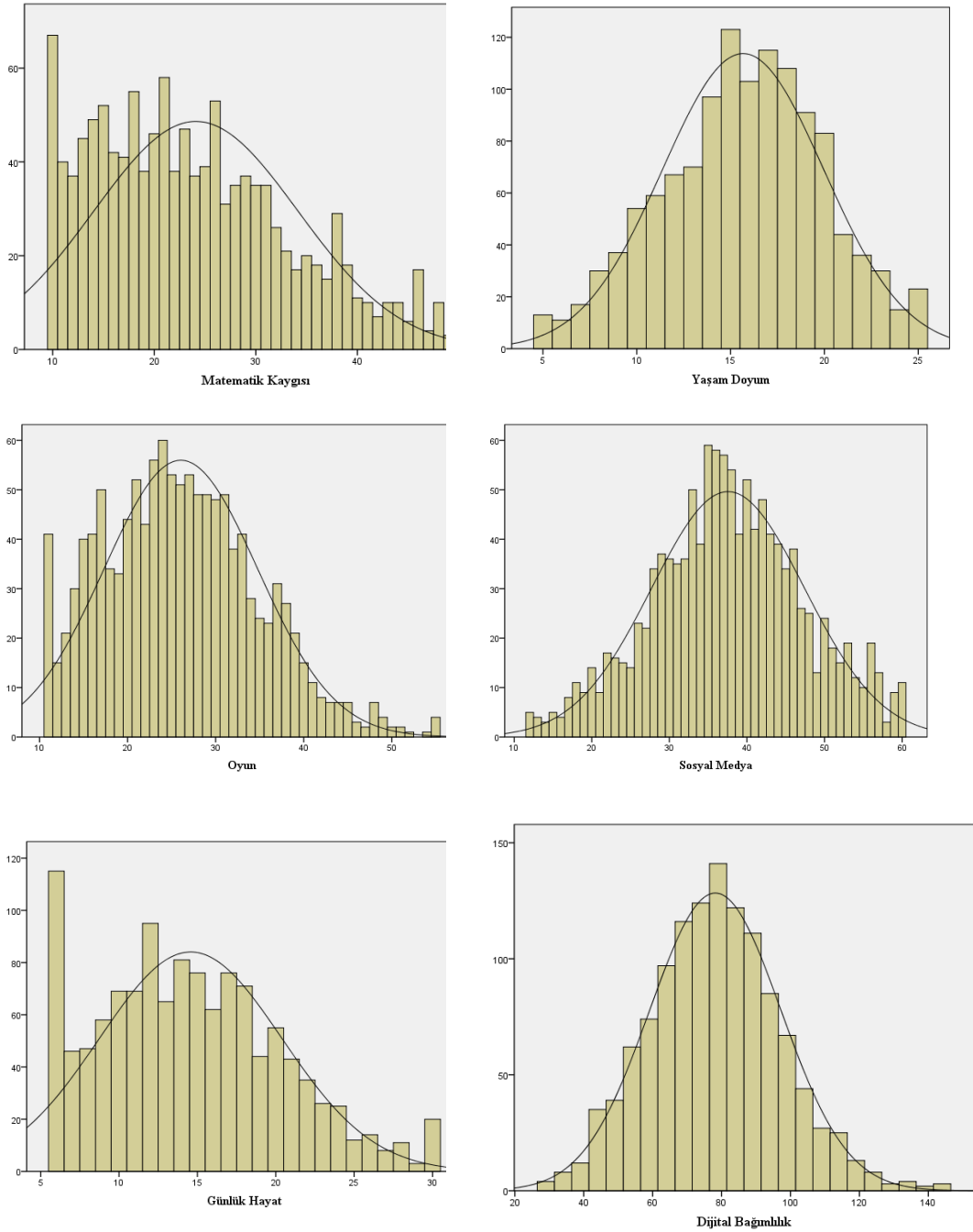
Ölçek	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Matematik Kaygısı	0.900	10
Oyun	0.804	11
Sosyal Medya	0.845	12
Günlük Hayat	0.831	6
Dijital Bağımlılık	0.885	29
Yaşam Doyumu	0.808	5

Güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları “Matematik Kaygısı” (0.900, %90). “Dijital Bağımlılık” (0.885, %89) ve “Yaşam Doyumu” (0.808, %81) için oldukça yüksektir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmayı temsil etme gücünün oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tanımlayıcı analizlerden sonra sonuç çıkarıcı analizlere geçmeden veri yapısına uygun testlerin kullanım kararını verebilmek için verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2015)’e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir. Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu analiz sonuçları Tablo 3.2 ve Şekil 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu analiz sonuçları

	Matematik Kaygısı	Dijital Bağımlılık				Yaşam Doyumu
		Oyun	Sosyal Medya	Günlük Hayat	Dijital Bağımlılık	
Ortalama	24.10	26.05	37.56	14.57	78.18	15.67
Medyan	23.00	25.50	37.00	14.00	78.00	16.00
Varyans	101.13	76.38	97.16	33.86	363.06	18.50
Standart Sapma	10.06	8.74	9.86	5.82	19.05	4.30
Minimum	10.00	11.00	12.00	6.00	29.00	5.00
Maksimum	50.00	55.00	60.00	30.00	145.00	25.00
Açıklık	40.00	44.00	48.00	24.00	116.00	20.00
Çarpıklık	0.63	0.43	-0.04	0.46	0.23	-0.16
Basıklık	-0.32	-0.11	-0.24	-0.33	0.20	-0.35



Şekil 3. 1. Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu histogram grafikleri

Bağımsız gruplarda iki ortalamanın karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden çok ortalamanın karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA yapmadan önce tüm gruplar için verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanarak kontrol edilmiş ve ± 1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ olarak alınmıştır.

ANOVA, iki ya da daha fazla grubun, normal dağılan benzer ortalamalı evrenlerden alınıp alınmadığını ortak varyans kullanarak test etmeyi amaçlar. ANOVA sonuçlandıktan sonra ortalamalar arasında fark olduğu belirlenirse grup ortalamalarından en az biri diğerinden farklıdır. Bu durumda hangi grup ortalamalarının diğerlerinden farklı olduklarının belirlenmesi gerekir. Bu nedenle çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc) uygulanır (Özdamar, 1997). Genel bakımından post-hoc istatistikleri, gruplar arası varyansların eşit olması ve varyansların eşit olmaması durumunda kullanılanlar olmak üzere iki ayrı sınıfta ele alınmaktadır (Nelson, 1983). Çalışmada grupların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu durumda farkın kaynağı için Levene testi sonuçlarına göre grup varyanslarının homojen olduğu durumda Bonferroni testi, grup varyanslarının homojen olmadığı durumda ise Games-Howell testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu kısımda, lise öğrencilerin matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ankara/Çankaya ilçesinde liselerde okuyan ulaşılabilen ve analizlere uygun 1226 anket incelenmiştir. Elde edilen veriler incelenirken frekans (f), yüzde (%), bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunu; cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, kendine ait telefon olma durumu, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, matematik dersinden özel ders alma, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu, algılanan anne baba tutumu ve anne çalışma durumuna göre değerlendirilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

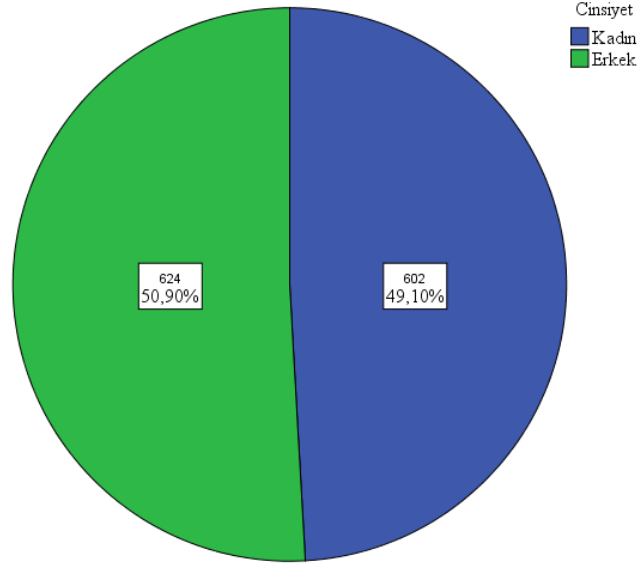
Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilecektir.

“Öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyete göre dağılım

Cinsiyet	f	%
Kadın	602	49.1
Erkek	624	50.9
Toplam	1226	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete ilişkin dağılımları Tablo 4.1 ve Şekil 4.1’de ise grafik verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerinin %49.1’i kadın ve %50.9’u erkektir. Erkeklerin oranı daha fazla olmakla birlikte cinsiyete göre araştırma grubu yaklaşık olarak homojendir.



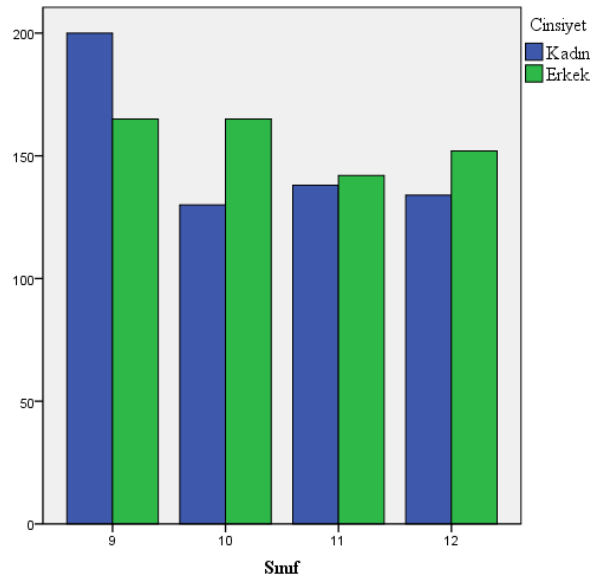
Şekil 4.1. Cinsiyete ilişkin grafik

Öğrencilerin sınıfa göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sınıfa göre dağılım

Sınıf	f	%
9	365	29.8
10	295	24.1
11	280	22.8
12	286	23.3
Toplam	1226	100.0

Öğrencilerin %29.8’i 9. sınıf, %24.1’i 10. sınıf, %22.8’i 11. sınıf ve %23.3’ü 12. sınıftır. Öğrencilerin çoğunluğu 9.sınıftır.



Şekil 4.2. Cinsiyet ve sınıf karşılaştırması

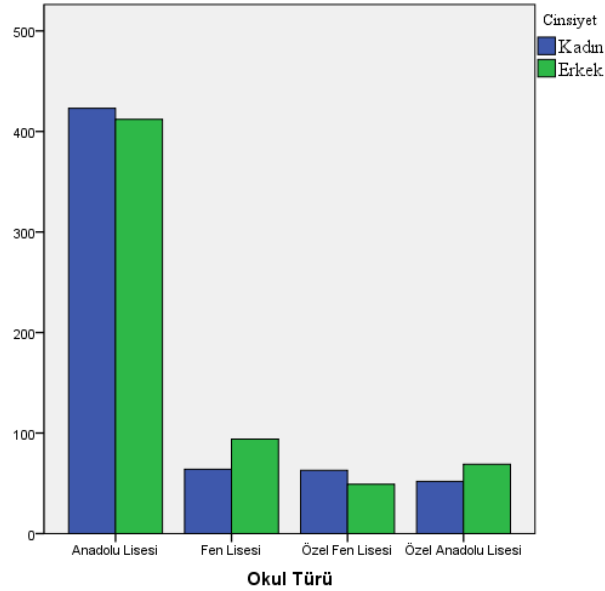
Şekil 4.2’de öğrencilerin cinsiyet sınıf karşılaştırması verilmiştir. Şekil 4.2’ye göre 9. sınıfta kadınlar erkeklere göre daha fazla, 10., 11., 12. sınıftaki erkeklerin sayısının kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul türüne göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.3’de, okul türü cinsiyet karşılaştırması Şekil 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul türüne göre dağılım

Okul Türü	f	%
Anadolu lisesi	835	68.1
Fen lisesi	158	12.9
Özel fen lisesi	112	9.1
Özel anadolu lisesi	121	9.9
Toplam	1226	100.0

Tablodan araştırmaya katılan öğrencilerin %68.1’inin anadolu lisesinde, %12.9’unun fen lisesinde %9.1’inin özel fen lisesinde ve %9.9’unun da özel anadolu lisesinde okudukları görülmektedir. Bu dağılımlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun anadolu lisesinde okudukları anlaşılmaktadır. Şekil 4.3’e göre anadolu lisesi ve özel fen lisesinde kadınların sayısının daha fazla, fen lisesi ve özel anadolu lisesinde erkeklerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 4.3. Okul türü cinsiyet karşılaştırması

Öğrencilerin kardeş sayısına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.4'de verilmiştir. Öğrencilerin %15.5'i 1 kardeş, %52.9'u 2 kardeş, %24'ü 3 kardeş ve %7.6'sı da 4 ve daha fazla kardeştir. Öğrencilerin çoğunluğu 2 kardeştir.

Tablo 4.4. Kardeş sayılarına göre dağılım

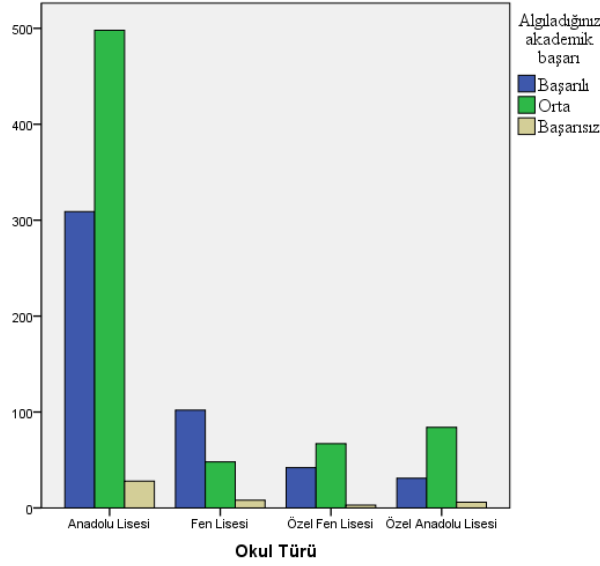
Kardeş Sayısı	f	%
1 Kardeş	190	15.5
2 Kardeş	649	52.9
3 Kardeş	294	24.0
4 Kardeş	69	5.6
5 Kardeş	20	1.7
Diğer	4	0.3
Toplam	1226	100.0

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı durumlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.5'de, okul türü algılanan akademik başarı karşılaştırması ise Şekil 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Algılanan akademik başarı durumuna göre dağılım

Algılanan Akademik Başarı	f	%
Başarılı	484	39.5
Orta	697	56.8
Başarısız	45	3.7
Toplam	1226	100.0

Tablo 4.5'den araştırmaya katılan öğrencilerin %39.5'inin algıladıkları başarı durumunun başarılı, %56.8'inin algıladıkları akademik başarı durumunun orta ve %3.7'sinin ise algıladıkları akademik başarı durumunun başarısız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun algıladıkları başarı düzeyi ortadır.



Şekil 4.4. Okul türü algılanan akademik başarı karşılaştırması

Fen lisesi öğrencilerinin çoğunluğu kendisini akademik olarak başarılı algılamaktadır. Anadolu lisesi, özel fen lisesi ve özel anadolu lisesi öğrencilerinin çoğunluğu ise kendisini akademik olarak orta algılamaktadır.

Tablo 4.6’da öğrencilerin kendine ait telefonu olması durumuna göre frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun kendisine ait telefonu vardır.

Tablo 4.6. Kendine ait telefon olması durumuna göre dağılım

Kendine Ait Telefon Olması Durumu	f	%
Var	1204	98.2
Yok	22	1.8
Toplam	1226	100.0

Öğrencilerin günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçirdikleri süreye göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre dağılım

Günlük Bilgisayar Başında Geçen Süre	f	%
0-1 saat	84	6.8
2-3 saat	493	40.2
4-5 saat	431	35.2
6-7 saat	143	11.7
8 saat ve daha fazla	75	6.1
Toplam	1226	100.0

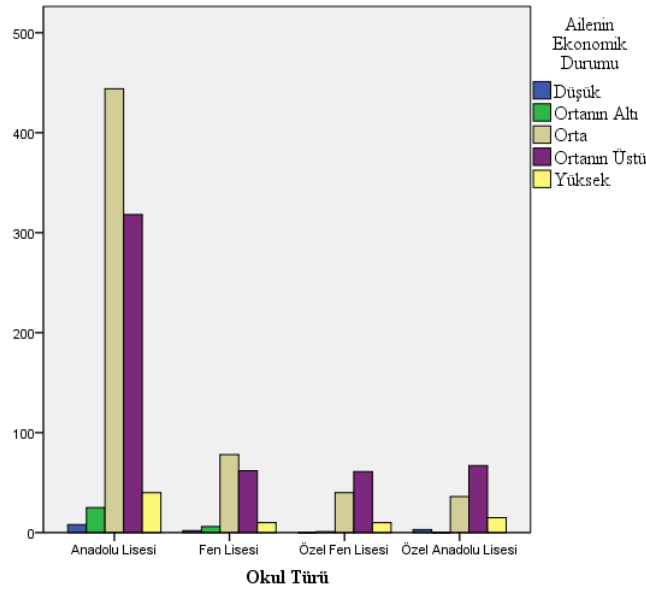
Tablo 4.7'den öğrencilerin %6.8'inin günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında 0-1 saat, %40.2'sinin 2-3 saat, %35.2'sinin 4-5 saat, %17.8'inin ise 6 saat ve daha fazla zaman geçirdikleri görülmektedir. Bu dağılımlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun bilgisayar başında geçirdikleri süre 2-3 saattir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu olan %54'ü günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında 4 saat ve daha fazla zaman geçirmektedir.

Tablo 4.8'de öğrencilerin algıladıkları aile ekonomik durumuna göre dağılımları gösterilmiştir. Öğrencilerin algıladığı aile ekonomik durumu %1.1'inin düşük, %2.6'sının ortanın altı, %48.8'inin orta, %41.4'ünün ortanın üstü ve %6.1'inin yüksektir. Bu dağılımlara göre öğrencilerin çoğunluğunun algıladıkları aile ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Algılanan aile ekonomik duruma göre dağılım

Algılanan Aile Ekonomik Durum	f	%
Düşük	13	1.1
Ortanın altı	32	2.6
Orta	598	48.8
Ortanın üstü	508	41.4
Yüksek	75	6.1
Toplam	1226	100.0

Okul türü aile ekonomik durum karşılaştırması ise Şekil 4.5'de verilmiştir. Şekil 4.5'e göre özel okul öğrencilerinin çoğunluğunun algıladığı aile ekonomik durum ortanın üstüdür.



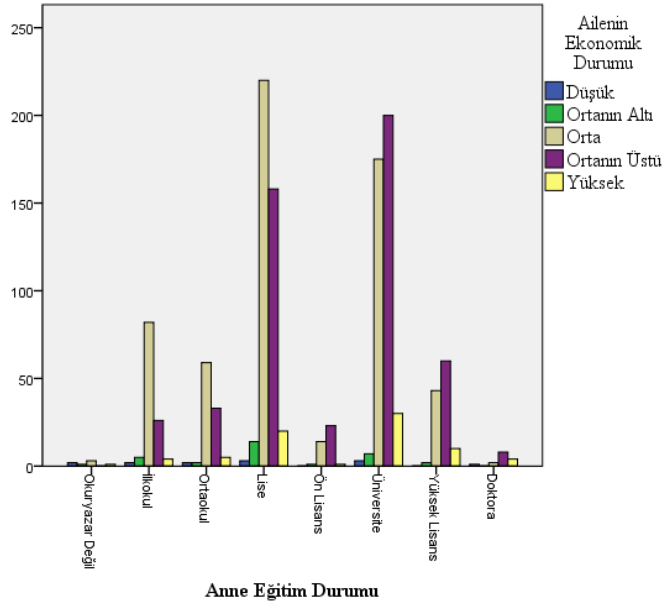
Şekil 4.5. Okul türü algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması

Tablo 4.9’da anne eğitim durumuna göre dağılım, Şekil 4.6’da anne eğitim durumu algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması verilmiştir. Tablo 4.9’a göre öğrencilerin %10.3’ünün annesinin eğitim durumu ilkökul ve daha az, %8.3’ünün ortaokul, %33.8’inin lise, %3.2’sinin ön lisans, %33.8’inin üniversite, %10.6’sı yüksek lisans ve daha fazladır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun annesinin eğitim durumunun üniversite ve lise olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Anne eğitim durumuna göre dağılım

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okur yazar değil	7	0.6
İlkokul	119	9.7
Ortaokul	101	8.3
Lise	415	33.8
Ön lisans	39	3.2
Üniversite	415	33.8
Yüksek lisans	115	9.4
Doktora	15	1.2
Toplam	1226	100.0

Şekil 4.6’ya göre anne eğitim durumu ön lisans ve daha fazla olması durumunda öğrencilerin algıladığı aile ekonomik durum ortanın üstüdür. Anne eğitim düzeyi arttıkça algılanan aile ekonomik durum artmaktadır.



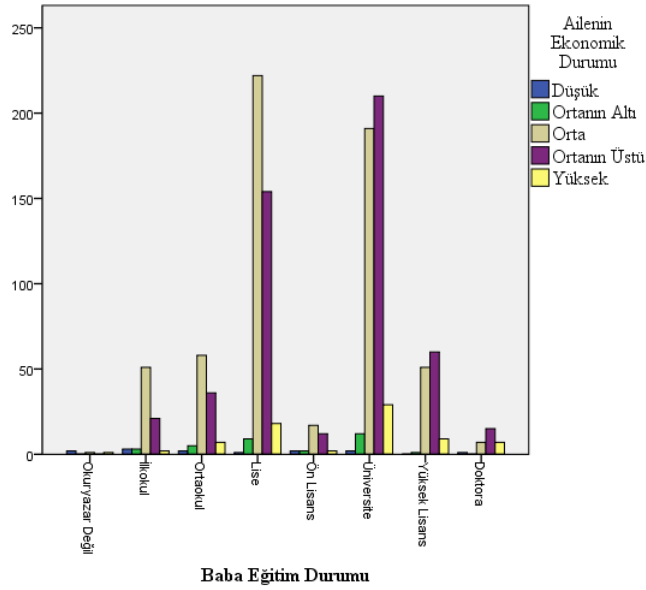
Şekil 4.6. Anne eğitim durumu algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması

Tablo 4.10’da baba eğitim durumuna göre dağılım verilmiştir. Şekil 4.7’de baba eğitim durumu algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması ve Şekil 4.8’de anne eğitim durumu baba eğitim durumu karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 4.10. Baba eğitim durumuna göre dağılım

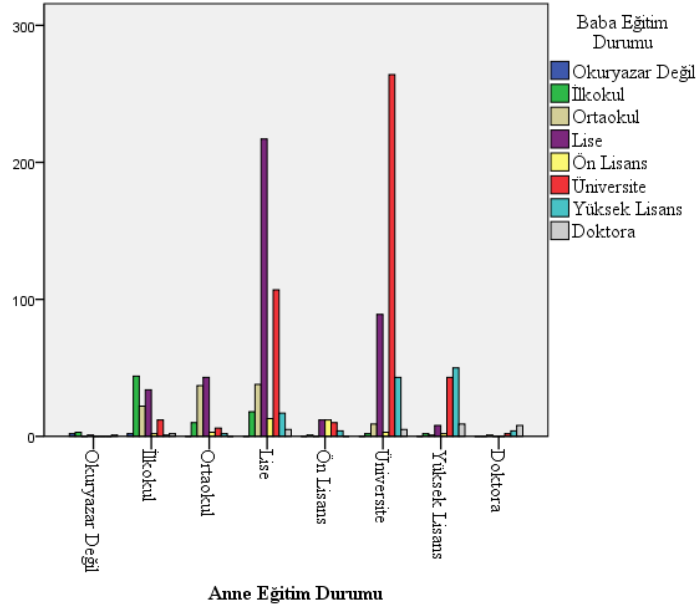
Baba Eğitim Durumu	f	%
Okur yazar değil	4	0.3
İlkokul	80	6.5
Ortaokul	108	8.8
Lise	404	33.0
Ön lisans	35	2.9
Üniversite	444	36.2
Yüksek lisans	121	9.9
Doktora	30	2.4
Toplam	1226	100.0

Tablo 4.10’a göre öğrencilerin %6.8’inin babasının eğitim durumu ilkök ve daha az, %8.8’inin ortaokul, %33’ünün lise, %2.9’unun ön lisans, %36.2’sinin üniversite, %9.9’unun yüksek lisans ve %2.4’ünün de doktora mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun babasının eğitim durumu üniversitedir.



Şekil 4.7. Baba eğitim durumu algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması

Şekil 4.7’ye göre baba eğitim durumu ön lisans ve daha az olması durumunda öğrencilerin algıladığı aile ekonomik durum orta iken baba eğitim durumu üniversite ve daha fazla ise algılanan aile ekonomik durum ortanın üstüdür. Şekil 4.8’e göre ise anne ve baba eğitim durumları benzerlik göstermektedir.



Şekil 4.8. Anne eğitim durumu baba eğitim durumu karşılaştırması

Öğrencilerin matematik dersinden özel ders alma durumuna göre dağılımları Tablo 4.11’de verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin çoğunluğu matematik dersinden özel ders almadığı görülmüştür.

Tablo 4.11. Matematik dersinden özel ders alma durumuna göre dağılım

Matematik Dersinden Özel Ders Alma	f	%
Evet	188	15.3
Hayır	1038	84.7
Toplam	1226	100.0

Öğrencilerin günlük ders çalışma saatine göre dağılımları Tablo 4.12’de verilmiştir. Tablo 4.12’den araştırmaya katılan öğrencilerin %9.6’sının günlük hiç ders çalışmadığı, %29’unun 0-1 saat, %44’ünün 2-3 saat, %13.8’inin 4-5 saat ve %3.6’sının da 6 saat ve üzeri ders çalıştığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu günlük 2-3 saat ders çalışmaktadır.

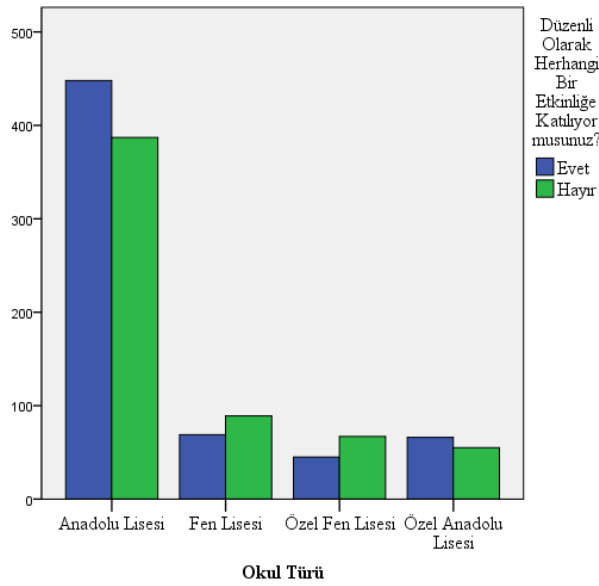
Tablo 4.12. Günlük ders çalışma saatine göre dağılım

Günlük Ders Çalışma Saati	f	%
Hiç çalışmıyorum	118	9.6
0-1 saat	355	29.0
2-3 saat	539	44.0
4-5 saat	170	13.8
6 saat ve üzeri	44	3.6
Toplam	1226	100.0

Tablo 4.13. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre dağılım

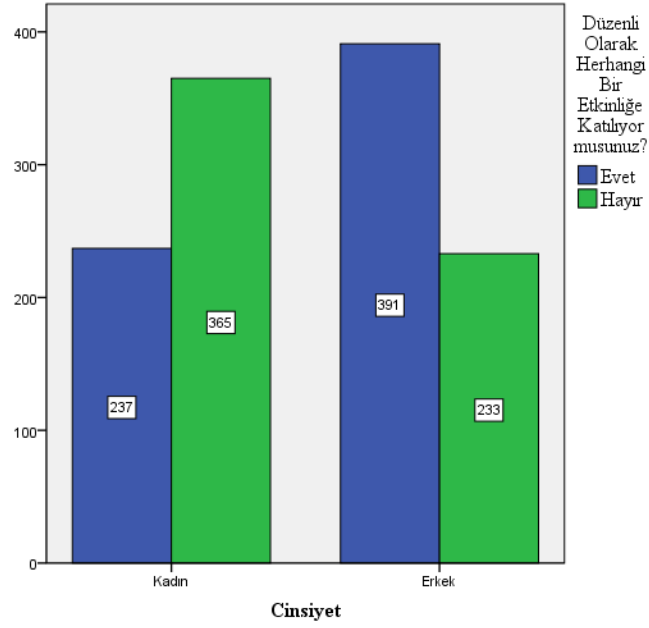
Düzenli Olarak Herhangi Bir Etkinliğe Katılma	f	%
Evet	628	51.2
Hayır	598	48.8
Toplam	1226	100.0

Tablo 4.13’de araştırmaya katılan öğrencilerin düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğine katılma durumlarına ilişkin dağılım gösterilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğine katılmadıkları anlaşılmaktadır.



Şekil 4.9. Okul türü düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu karşılaştırması

Şekil 4.9’da okul türü düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu karşılaştırması ve Şekil 4.10’da cinsiyet düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu karşılaştırması verilmiştir. Anadolu lisesi öğrencilerinin çoğunluğu düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılmaktadır. Fen lisesi öğrencilerinin çoğunluğu ise düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğine katılmamaktadır. Şekil 4.10’dan kadınların erkeklere göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğine katılma durumlarının daha az olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 4.10. Cinsiyet düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumu karşılaştırması

Tablo 4.14. Algılanan anne baba tutumuna göre dağılım

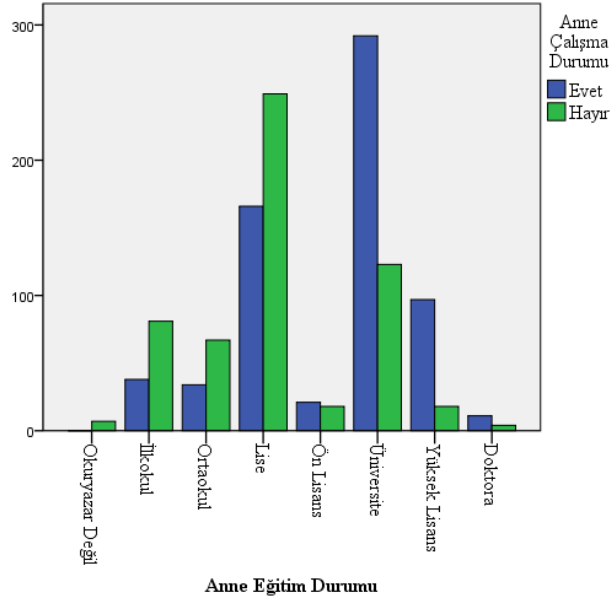
Anne Baba Tutumları	f	%
İlgisiz	49	4.0
Demokratik	353	28.8
Otoriter	220	17.9
Koruyucu	546	44.6
Bağımlı	58	4.7
Toplam	1226	100.0

Tablo 4.14'de araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumuna ilişkin dağılım verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin %4'ünün algıladığı anne baba tutumu ilgisiz, %28.8'i demokratik, %17.9'u otoriter, %44.6'sı koruyucu ve %4.7'si bağımlıdır. Öğrencilerin çoğunluğunun algıladıkları anne baba tutumu koruyucudur.

Tablo 4.15. Anne çalışma durumuna göre dağılım

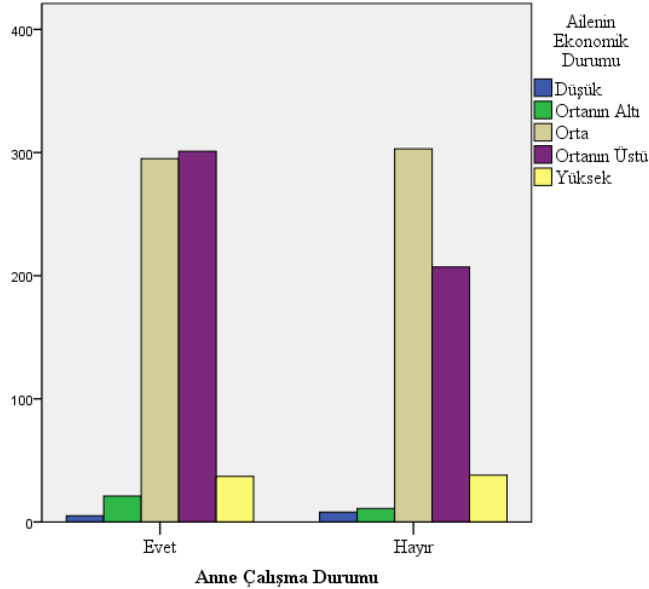
Anne Çalışma Durumu	f	%
Evet	659	53.8
Hayır	567	46.2
Toplam	1226	100.0

Tablo 4.15'de öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre dağılım gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun annesi çalışmaktadır.



Şekil 4.11. Anne eğitim durumu anne çalışma durumu karşılaştırması

Şekil 4.11’de anne eğitim durumu anne çalışma durumu karşılaştırması ve Şekil 4.12’de anne çalışma durumu algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması verilmiştir. Anne eğitim durumu ön lisans ve daha fazla olması durumunda annelerin çoğunluğu çalışmaktadır. Annesi çalışan öğrencilerin çoğunluğu aile ekonomik durumunu orta üstü olarak algılamaktadır.



Şekil 4.12. Anne çalışma durumu algılanan aile ekonomik durum karşılaştırması

4.2. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu sonuçları verilmiştir.

Öğrencilerin matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu özet istatistikleri Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu özet istatistik sonuçları

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	ss
Matematik Kaygısı	1226	10	50	24.10	10.056
Oyun	1226	11	55	26.05	8.739
Sosyal Medya	1226	12	60	37.56	9.857
Günlük Hayat	1226	6	30	14.57	5.819
Dijital Bağımlılık Toplam	1226	29	145	78.18	19.054
Yaşam Doyumu	1226	5	25	15.67	4.30

*Standart Sapma: ss

Tablo 4.16 incelendiğinde, matematik kaygısı ölçeğinden alınan en düşük puan 10, en yüksek 50, ortalama 24.10’dur. Dijital bağımlılık oyun alt boyutundan alınan en düşük puan 11, en yüksek 55 ve ortalama 26.05, sosyal medya alt boyutundan alınan en düşük puan 12, en yüksek 60 ve ortalama 37.56, günlük hayat alt boyutundan alınan en düşük puan 6, en yüksek 30 ve ortalama 14.57, dijital bağımlılık toplam için en düşük puan 29, en yüksek 145 ve ortalama ise 78.18’dir. Yaşam doyumu için en düşük puan 5, en yüksek 25 ve ortalama 15.67’dir.

Tablo 4.17. Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu düzeyleri

	Düzyer	f	%
Matematik Kaygı	Düşük	692	56.4
	Yüksek	534	43.6
Oyun	Düşük	664	54.2
	Yüksek	562	45.8
Sosyal Medya	Düşük	620	50.6
	Yüksek	606	49.4
Günlük Hayat	Düşük	645	52.6
	Yüksek	581	47.4
Dijital Bağımlılık Toplam	Düşük	629	51.3
	Yüksek	597	48.7
Yaşam Doyumu	Düşük	578	47.1
	Yüksek	648	52.9

Tablo 4.17’den öğrencilerin çoğunluğunun matematik kaygısı, dijital bağımlılık alt boyutları ve dijital bağımlılık toplamının düşük ve yaşam doyumlarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.1. Cinsiyete Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin cinsiyet ile matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyete göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için hipotezler:

H_0 : Cinsiyete göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Cinsiyete göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.18. Cinsiyete göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu

Matematik Kaygısı	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	p
	Kadın	602	25.67	10.25	0.000*
	Erkek	624	22.59	9.63	

Tablo 4.18’den cinsiyete göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Kadınların (25.67) erkeklere (22.69) göre matematik kaygısı ortalaması daha büyüktür. Hoşşirin Elmas (2010), Doruk ve Kaplan (2013), Bieg ve ark., (2015), Kesici (2015), Gürbüz ve Yıldırım (2016), Dağdelen (2022), Altuntaş ve Deringöl (2023)’ün yaptıkları çalışmalar ile benzer sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca OECD’nin (2023) PISA 2022 raporunda da kadınların matematik kaygısının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Sarı ve Solak (2024) ise, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kadınlarda matematik kaygısını artırabileceğini belirtmiştir. Ergenç (2011), Sapma (2013), Kacar ve Sarıçam (2015), Aydın ve Keskin (2017), Delioğlu (2017), Şimşek ve ark., (2017), Ekin (2021) ise cinsiyet ve matematik kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin cinsiyete göre dijital bağımlılık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için hipotezler:

H_0 : Cinsiyete göre dijital bağımlılık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Cinsiyete göre dijital bağımlılık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.19. Cinsiyete göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu

Dijital Bağımlılık	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	p
Oyun	Kadın	602	23.42	8.13	0.000*
	Erkek	624	28.58	8.56	
Sosyal Medya	Kadın	602	38.98	10.26	0.000*
	Erkek	624	36.19	9.26	
Günlük Hayat	Kadın	602	14.52	5.75	0.785
	Erkek	624	14.61	5.89	
Dijital Bağımlılık Toplam	Kadın	602	76.92	19.08	0.023*
	Erkek	624	79.39	18.97	

Tablo 4.19’da cinsiyete göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Tablodan cinsiyete göre oyun, sosyal medya alt boyutu ve dijital bağımlılık toplamda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Oyun ve dijital bağımlılık toplamda kadınların, erkek öğrencilere göre dijital bağımlılığı daha az, sosyal medya alt boyutunda ise kadınların dijital bağımlılığı erkeklerden daha yüksektir. Akyol (2021), Altınok (2021), Yalçın (2021), Çelik (2023), Durmaz (2023), Kaya ve ark., (2023), Mari ve ark., (2023), Peçe (2023) ve Zıvalı (2024)’nın çalışmaları ile benzer sonuca ulaşılmıştır. Sonuç erkeklerin dijital oyunlara olan eğilimlerinin, biyolojik ve sosyal faktörlerle bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, kadınlar sosyal medya kullanımı konusunda daha yüksek bağımlılık göstermektedir. Bu bulgu, kadınların sosyal medya platformlarında daha fazla vakit geçirmeleri ve duygusal bağımlılık kurmalarıyla ilişkilendirilebilir. Şeker (2018), Kuloğlu ve Orhan (2021)’ın çalışmaları ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Paş (2023) ve Zıvalı (2024) ergenlik döneminin etkilerinin kadınlarda daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Bu dijital bağımlılıkla ilişkilendirilebilecek bir başka faktör olarak değerlendirilebilir. Barmola ve Gawas (2022), Dere (2022), Karapınar ve ark., (2022) erkeklerde dijital bağımlılığın kadınlardan daha fazla olduğu, Durmuş ve ark., (2018), Sezgin ve ark., (2021), Rigelsky ve ark., (2021), Çırak ve Tuzgöl Dost (2022) ise kadınlarda dijital bağımlılığın erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Karagün ve ark., (2018), Kaymal (2020), Akbaş Coşar ve Gedik (2021), Taşlıyan ve ark.,

(2021), Demirel ve ark., (2022), Kana ve ark., (2023), Uğurlu (2023), Ünal ve Korkmaz (2023) ve Öztaş ve ark., (2025) ise araştırmalarında dijital bağımlılık ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin cinsiyete göre yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için hipotezler:

H_0 : Cinsiyete göre yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Cinsiyete göre yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.20. Cinsiyete göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu

Yaşam Doyumu	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	p
	Kadın	602	15.25	4.36	0.001*
	Erkek	624	16.07	4.20	

Tablo 4.20’de öğrencilerin cinsiyete göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Cinsiyete göre yaşam doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Kadınların (15.25) erkeklere (16.07) göre yaşam doyumu daha düşüktür. Dilsiz (2019), Ayyed (2023) ve Kiye (2023)’ın yaptıkları çalışmalar ile benzer sonuca ulaşılmıştır. Özellikle ergenlik döneminde kadınların duygusal değişimlere daha açık olması, yaşam doyumlarının erkeklere kıyasla daha düşük olmasına neden olabilmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerine bağlı stres faktörleri ve beden algısı gibi değişkenlerle ilişkilendirilebilir.

4.2.2. Sınıfa göre matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu

Sınıfa göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan ANAVO testi sonuçları Tablo 4.21, Tablo 4.22 ve Tablo 4.23’de verilmiştir.

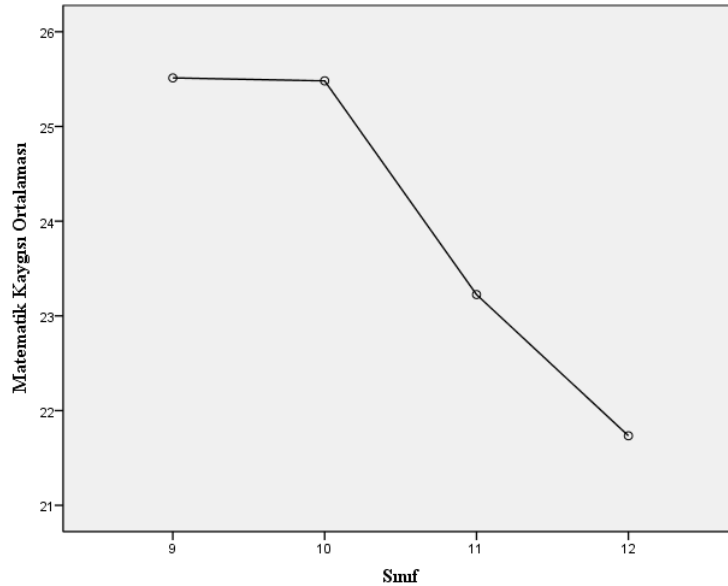
H_0 : Sınıfa göre öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Sınıfa göre öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.21. Sınıfa göre matematik kaygısı ANOVA testi sonucu

Matematik Kaygısı	Sınıf	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	9. Sınıf	365	25.51	10.47	0.000*	9-11
	10. Sınıf	295	25.48	10.16		9-12
	11. Sınıf	280	23.23	9.42		10-11
	12. Sınıf	286	21.73	9.51		10-12
Toplam		1226	24.10	10.06		

Sınıfa göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). 9. sınıfta okuyan öğrencilerin 11. ve 12. sınıfta okuyan öğrencilere göre matematik kaygısı daha fazladır. 10. sınıfta okuyan öğrencilerin 11. ve 12. sınıfta okuyan öğrencilere göre matematik kaygısı daha fazladır. Sınıf düzeyi arttıkça matematik kaygısı azalmaktadır. Elde edilen sonuç, Berkant ve Metin (2020), Koçer (2021), Dağdelen (2022) tarafından yapılan çalışmalarla benzerdir. Daha yüksek sınıf seviyesindeki öğrenciler, genellikle akademik deneyim kazandıkça kaygıyı daha iyi yönetebilmekte ve stresle baş etme becerileri gelişmektedir. Bu durum, öğrencilerin matematikle ilgili daha fazla bilgi edinmeleri ve zamanla matematiksel düşünme becerilerini artırmaları ile açıklanabilir. Bu bağlamda, daha düşük sınıf düzeylerinde karşılaşılan kaygı, öğrencilerin genellikle matematiksel becerilerde eksiklik hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Şekil 4.13’de sınıfa göre matematik kaygısı ortalaması verilmiştir.



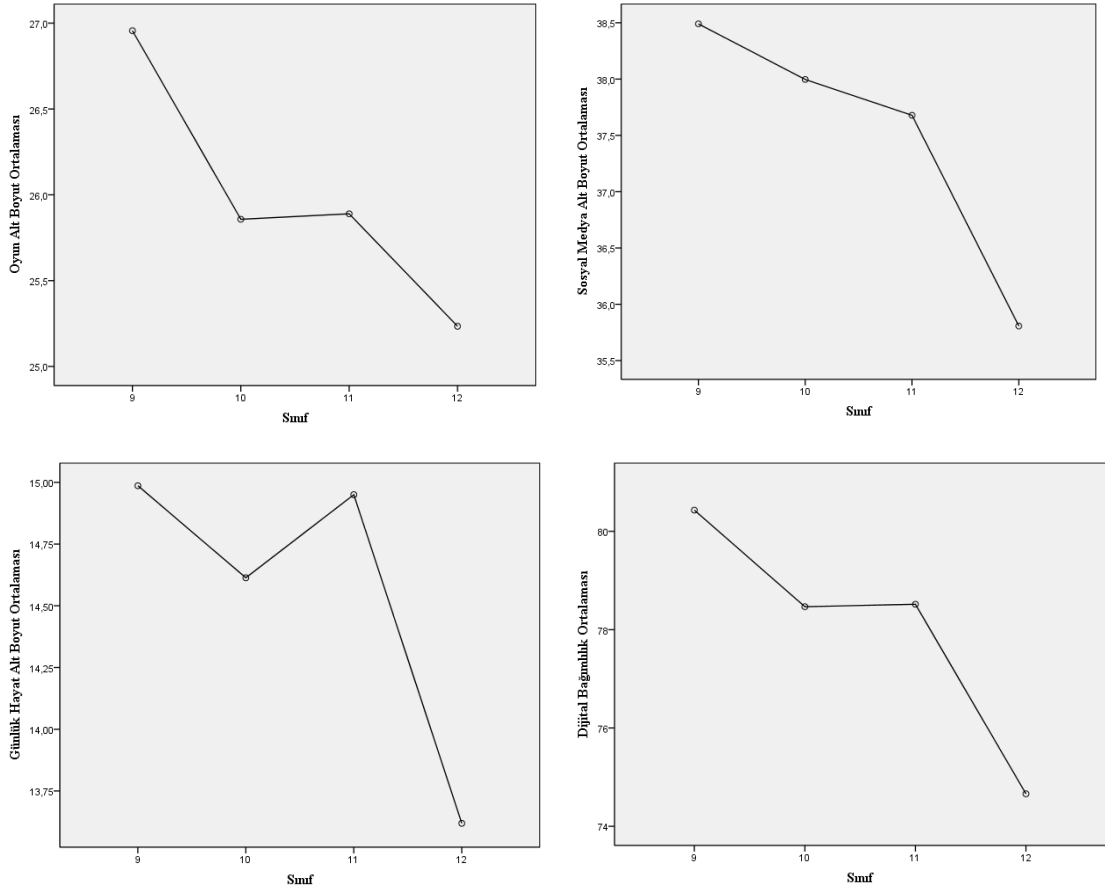
Şekil 4.13. Sınıfa göre matematik kaygısı ortalaması

Tablo 4.22. Sınıfa göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Sınıf	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
Oyun	9. Sınıf	365	26.96	8.66	0.084	---
	10. Sınıf	295	25.86	8.11		
	11. Sınıf	280	25.89	9.10		
	12. Sınıf	286	25.23	9.05		
Sosyal Medya	9. Sınıf	365	38.49	9.60	0.005*	9-12 10-12
	10. Sınıf	295	38.00	9.68		
	11. Sınıf	280	37.68	9.79		
	12. Sınıf	286	35.81	10.24		
Günlük Hayat	9. Sınıf	365	14.99	5.80	0.013*	9-12 11-12
	10. Sınıf	295	14.61	5.88		
	11. Sınıf	280	14.95	6.13		
	12. Sınıf	286	13.62	5.38		
Dijital Bağımlılık Toplam	9. Sınıf	365	80.43	18.36	0.002*	9-12
	10. Sınıf	295	78.47	18.81		
	11. Sınıf	280	78.52	19.34		
	12. Sınıf	286	74.66	19.48		

Tablo 4.22’de öğrencilerin sınıfa göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonucu verilmiştir. 9. sınıfların dijital bağımlılık tüm alt boyutlar ve toplamda ortalaması en büyüktür. 12. sınıfların ise en düşüktür. Oyun alt boyutunda ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı değildir ($p>0.05$). Sosyal medya, günlük hayat ve dijital bağımlılık toplamda sınıfa göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0.05$). 9. sınıfta okuyan öğrencilerin 12. sınıfta okuyan öğrencilere göre dijital bağımlılığı daha fazladır. Sosyal medya alt boyutunda 9. ve 10. sınıfta okuyan öğrencilerin 12. sınıfta okuyan öğrencilere göre, günlük hayat alt boyutunda ise 9. ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin 12. sınıfta okuyan öğrencilere göre dijital bağımlılıkları daha fazladır. Sınıf düzeyi arttıkça dijital bağımlılık ortalaması azalmaktadır. Altınok (2021) oyun alt boyutunda 12. sınıf öğrencilerinin ortalamasının, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin ortalamasından belirgin bir şekilde düşük olduğu sonucuna varmıştır. Arslan ve Bardakçı (2020) üniversite seviyesinde yaptıkları çalışmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Sonucun yorumunu, sınıf düzeyi arttıkça ergenlik döneminin etkilerinin azalması olarak açıklamışlardır. Özellikle 12. sınıf öğrencilerinin daha fazla akademik yük taşıması ve YKS’ye hazırlık süreci, dijital medyaya ayrılan zamanı azaltmış olabilir. Baş ve Diktaş (2020) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıflara göre dijital bağımlılığının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Eryılmaz ve Çukurluoğ (2018) lise öğrencilerinde dijital bağımlılığın çeşitli alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Kana ve ark., (2023) üniversite

öğrencilerinde sınıf düzeyine göre dijital bağımlılık arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Şekil 4.14’de sınıfa göre dijital bağımlılık ortalaması verilmiştir.



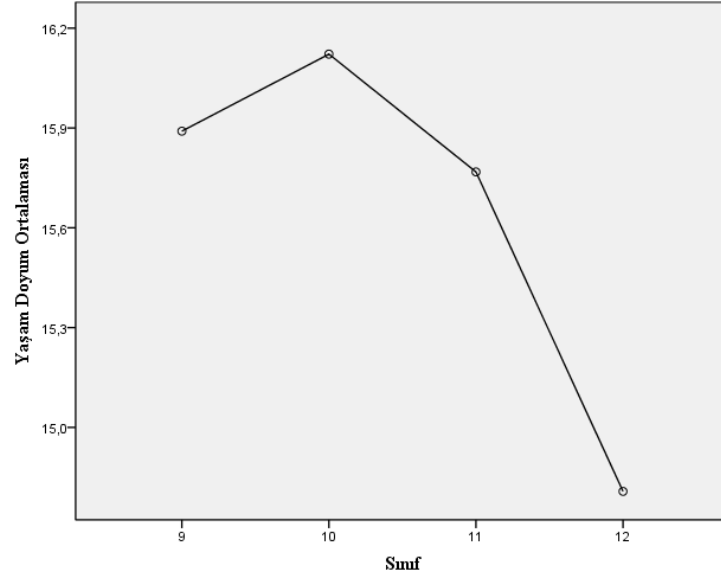
Şekil 4.14. Sınıfa göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.23. Sınıfa göre yaşam doyumu ANOVA testi sonucu

Yaşam Doyumu	Sınıf	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	9. Sınıf	365	15.89	4.34	0.001*	9-12
	10. Sınıf	295	16.12	4.24		10-12
	11. Sınıf	280	15.77	4.25		11-12
	12. Sınıf	286	14.81	4.26		
Toplam		1226	15.67	4.30		

Tablo 4.23’de öğrencilerin sınıfa göre yaşam doyumu ANOVA testi sonucu verilmiştir. 10. sınıfların yaşam doyumu ortalaması en yüksektir. 12. sınıfların yaşam doyumu ortalaması en düşüktür. Sınıfa göre yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p < 0.05$). 9. sınıfta okuyan öğrencilerin 12. sınıfta okuyan öğrencilere göre yaşam doyumu daha yüksektir. 10. sınıf ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin 12. sınıfta okuyan öğrencilere göre yaşam doyumu daha fazladır. Albayrak (2024) tarafından yapılan çalışma ile benzer sonuca ulaşılmıştır. Arpacı (2022) ve Taş ve ark., (2022) 9. sınıfların yaşam doyumunu en yüksek, 12. sınıfların yaşam doyumunu ise

en az olarak belirlemişlerdir. Bartram (2021) ergenlerde yaş ne kadar küçükse yaşam doyumunun o kadar fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mezuniyet baskısı, YKS gibi faktörler, üst sınıf öğrencilerinin yaşam doyumunu azaltabilmektedir. Şekil 4.15’de sınıfa göre yaşam doyumu ortalaması verilmiştir.



Şekil 4.15. Sınıfa göre yaşam doyumu ortalaması

4.2.3. Okul Türüne Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

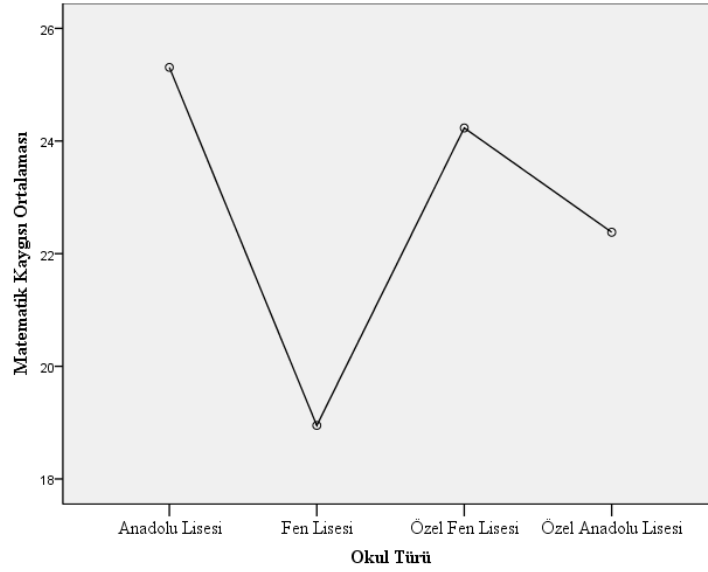
Okul türüne göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.24, 4.25 ve 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.24. Okul türüne göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Okul türü	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1. Anadolu lisesi	835	25.31	10.43	0.000*	1-2
	2. Fen lisesi	158	18.95	7.25		1-4
	3. Özel fen lisesi	112	24.23	9.24		3-2
	4. Özel anadolu lisesi	121	22.38	9.02		4-2
Toplam		1226	24.10	10.06		

Okul türüne göre matematik kaygısı ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Anadolu lisesi öğrencilerinin matematik kaygısı fen lisesi ve özel anadolu lisesi öğrencilerinden anlamlı olarak büyüktür. Fen lisesi öğrencilerinin matematik kaygısı özel fen lisesi ve özel anadolu lisesi öğrencilerinden anlamlı olarak daha azdır. Bu sonuçlar, matematik kaygısının okulun sunduğu eğitim ortamları, öğretmen nitelikleri ve öğrenci

profili vb. etmenlerden önemli ölçüde etkilenebileceğini göstermektedir. Okul türüne göre matematik kaygısı ortalaması Şekil 4.16’da verilmiştir.



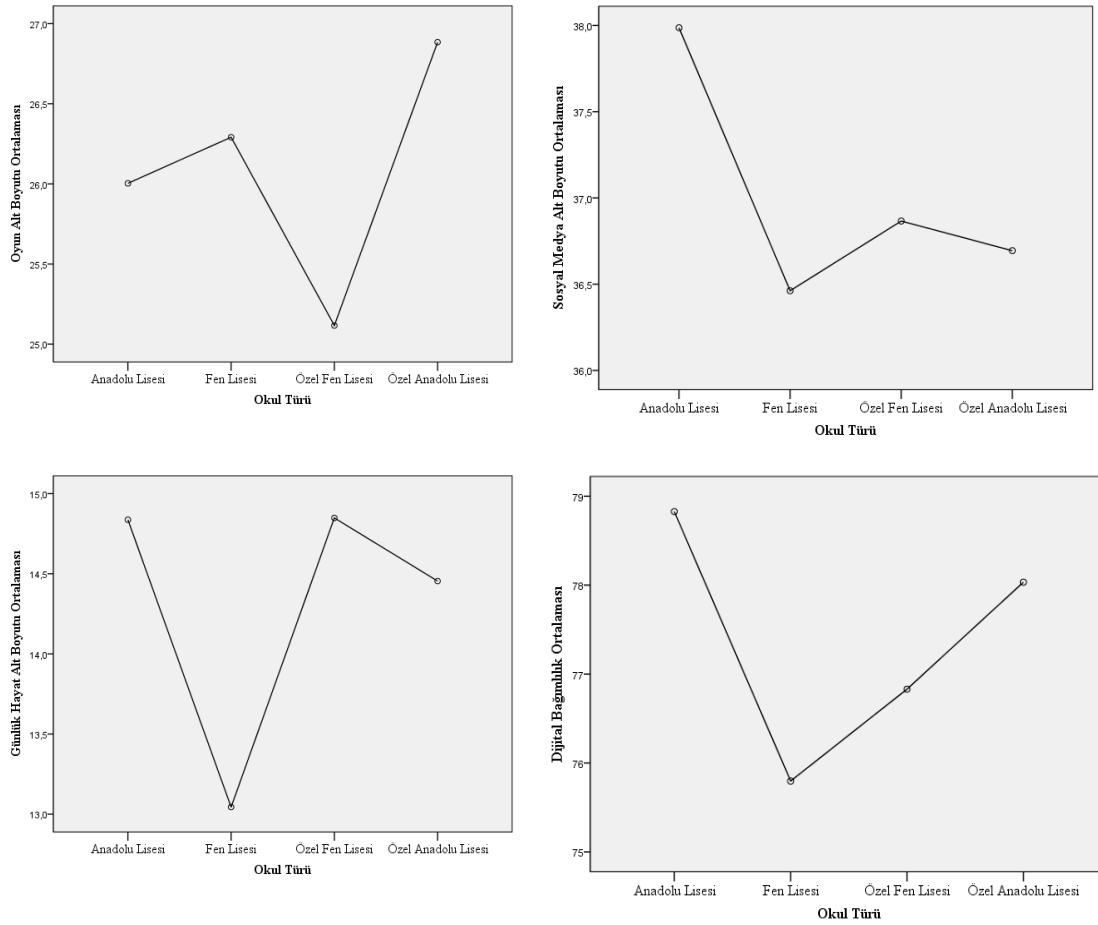
Şekil 4.16. Okul türüne göre matematik kaygısı ortalaması

Tablo 4.25. Okul türüne göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Okul Türü	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
Oyun	1. Anadolu lisesi	835	26.00	8.77	0.471	---
	2. Fen lisesi	158	26.29	9.11		
	3. Özel fen lisesi	112	25.12	8.24		
	4. Özel anadolu lisesi	121	26.88	8.49		
Sosyal Medya	1. Anadolu lisesi	835	37.99	9.75	0.171	---
	2. Fen lisesi	158	36.46	9.87		
	3. Özel fen lisesi	112	36.87	10.28		
	4. Özel anadolu lisesi	121	36.69	10.11		
Günlük Hayat	1. Anadolu lisesi	835	14.84	5.89	0.005*	1-2
	2. Fen lisesi	158	13.04	5.38		
	3. Özel fen lisesi	112	14.85	6.15		
	4. Özel anadolu lisesi	121	14.45	5.31		
Dijital Bağımlılık Toplam	1. Anadolu lisesi	835	78.83	19.08	0.261	---
	2. Fen lisesi	158	75.80	18.90		
	3. Özel fen lisesi	112	76.83	19.03		
	4. Özel anadolu lisesi	121	78.03	19.01		

Okul türüne göre dijital bağımlılık günlük hayat alt boyutunda ortalamalar arası anlamlı farklılık vardır. Anadolu lisesi öğrencilerinin bağımlılığı fen lisesi öğrencilerinden daha fazladır. Kaya ve ark., (2023) sosyal medya alt boyutunda anadolu lisesi öğrencilerinin ortalamasının meslek lisesi ve fen lisesi öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Altınok (2021) ise sosyal medya alt

boyutunda anadolu lisesi öğrencilerinin dijital bağımlılığının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ağdacı ve Yılmaz (2023) ise meslek lisesi öğrencilerinin dijital bağımlılığının anadolu lisesi öğrencilerinden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Paş ve Çelik (2024) okul türü ve dijital bağımlılık arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, farklı okul türlerinde sunulan eğitim ortamlarının, akademik disiplinin ve teknolojik cihazlara erişim politikalarının dijital medya kullanım alışkanlıkları üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Okul türüne göre dijital bağımlılık ortalaması Şekil 4.17’de verilmiştir.

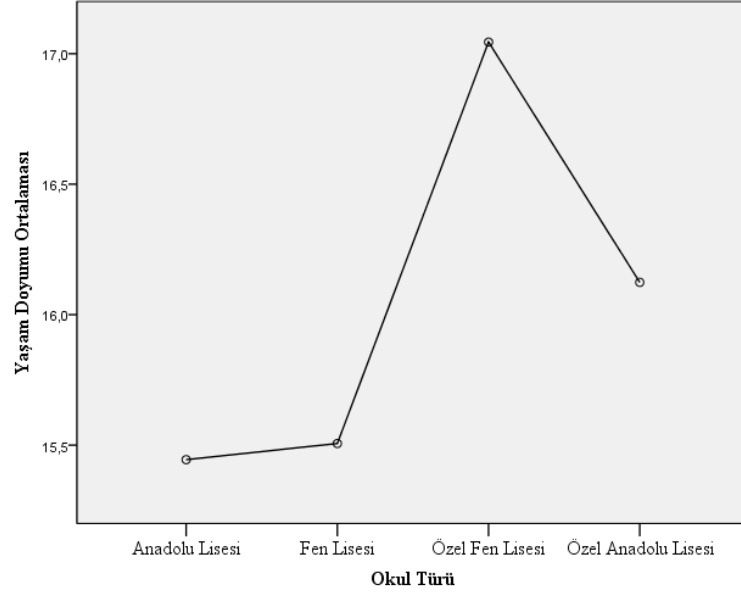


Şekil 4.17. Okul türüne göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.26. Okul türüne göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Doyumu	Okul türü	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1. Anadolu lisesi	835	15.44	4.32	0.002*	3-1 3-2
	2. Fen lisesi	158	15.51	4.60		
	3. Özel fen lisesi	112	17.04	3.97		
	4. Özel anadolu lisesi	121	16.12	3.84		
Toplam		1226	15.67	4.30		

Özel fen lisesi öğrencilerinin yaşam doyumunun, fen lisesi ve anadolu lisesinde öğrenim gören akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, bireyin eğitim gördüğü okulun yapısal ve sosyoekonomik farklılıklarının yaşam doyumu üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, okul türü yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin psikososyal iyi oluşunu da etkileyen önemli bir değişken olarak açıklanabilir. Okul türüne göre yaşam doyumu ortalaması Şekil 4.18’de verilmiştir.



Şekil 4.18. Okul türüne göre yaşam doyumu ortalaması

4.2.4. Kardeş Sayısına Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

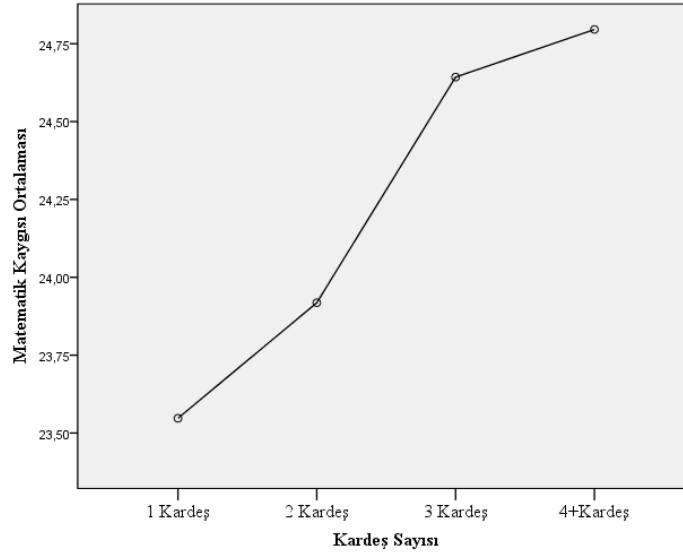
Kardeş sayısına göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.27, 4.28 ve 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.27. Kardeş sayısına göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Kardeş	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1	190	23.55	8.72	0.555	---
	2	649	23.92	10.11		
	3	294	24.64	10.67		
	4+	93	24.80	10.32		
Toplam		1226	24.10	10.06		

Araştırmada öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça matematik kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Tek çocuk olan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması en düşük, 4+ kardeşi olan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması ise en yüksektir. Ancak, bu

farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$). Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ekin ve Şanlı-Kula (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça matematik kaygısının arttığı belirtilmiştir. Farjadpour ve Fresneda-Portillo (2019) tarafından yapılan çalışmada, kardeş sayısının artmasının öğrencilerin matematik kaygısını etkileyebileceği ifade edilmiştir. Bu durum, çok çocuklu ailelerde bireysel ilgi ve eğitim kaynaklarının sınırlı olabileceği, kardeşler arası kıyaslama durumunun kaygıyı artırabileceği şeklinde yorumlanabilir. Şimşek ve ark., (2017) kardeş sayısı arttıkça matematik kaygısının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Konca (2008) ve Bozkurt (2012) ise kardeş sayısı ve matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Şekil 4.19'da kardeş sayısına göre matematik kaygısı ortalaması verilmiştir.

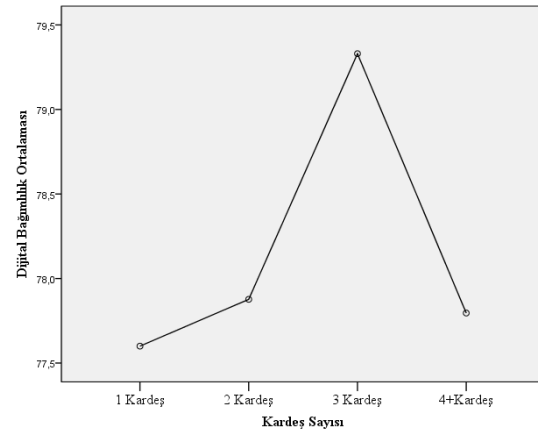
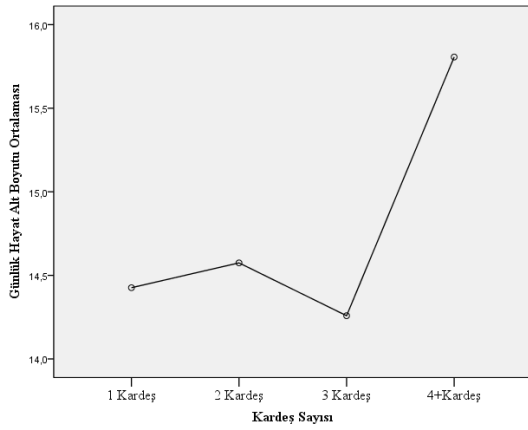
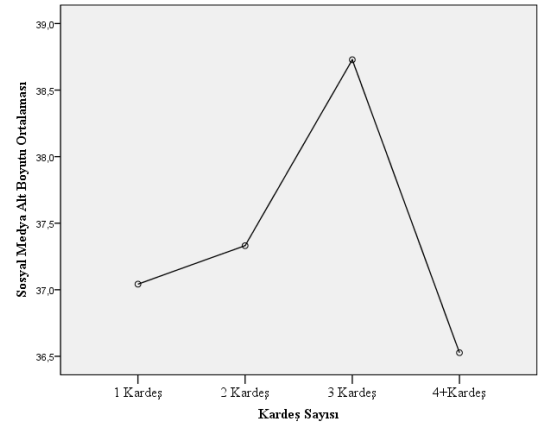
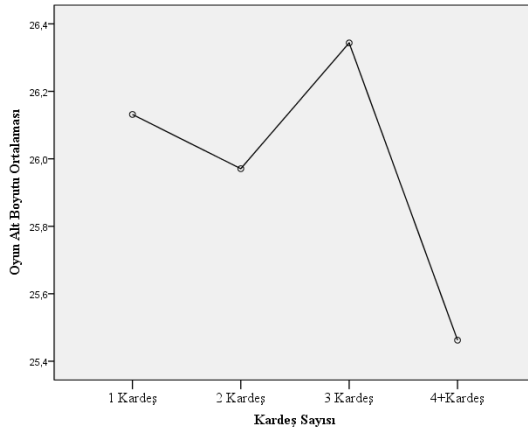


Şekil 4.19. Kardeş sayısına göre matematik kaygısı ortalaması

Kardeş sayısına göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Karabulut (2023)'nin çalışması ile benzer sonuca ulaşılmıştır. Çelik (2023) kardeş sayısı arttıkça dijital bağımlılığın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Altınok (2021) ise dijital bağımlılığın tüm alt boyutlarında tek çocukların, kardeşi olanlara göre daha fazla dijital bağımlı olduğu sonucuna varmıştır. Şekil 4.20'de kardeş sayısına göre dijital bağımlılık ortalaması verilmiştir.

Tablo 4.28. Kardeş sayısına göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Kardeş	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
Oyun	1	190	26.13	8.56	0.845	---
	2	649	25.97	8.73		
	3	294	26.34	9.03		
	4+	93	25.46	8.35		
Sosyal Medya	1	190	37.04	10.26	0.110	---
	2	649	37.33	9.91		
	3	294	38.73	9.41		
	4+	93	36.53	9.84		
Günlük Hayat	1	190	14.43	5.87	0.161	---
	2	649	14.57	5.79		
	3	294	14.26	5.88		
	4+	93	15.81	5.68		
Dijital Bağımlılık Toplam	1	190	77.60	19.11	0.695	---
	2	649	77.88	19.17		
	3	294	79.33	19.04		
	4+	93	77.80	18.32		

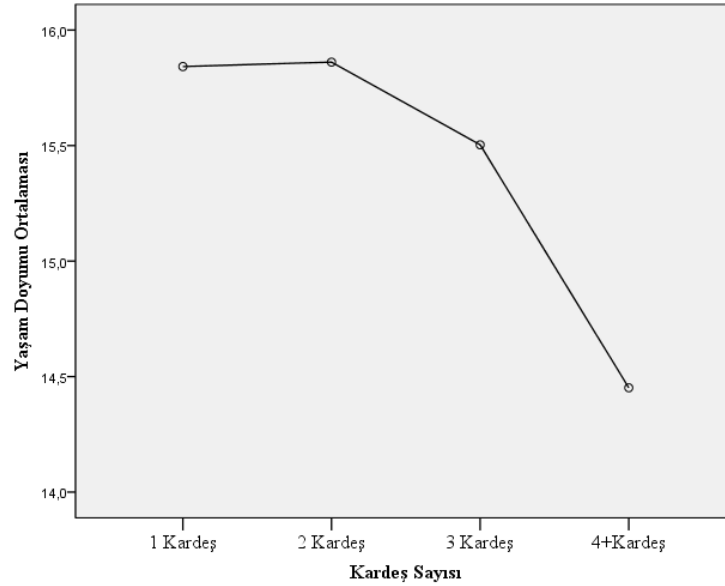


Şekil 4.20. Kardeş sayısına göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.29. Kardeş sayısına göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Doyumu	Kardeş	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1	190	15.84	4.34	0.023*	2-4+
	2	649	15.86	4.28		
	3	294	15.50	4.25		
	4+	93	14.45	4.37		
Toplam		1226	15.67	4.30		

Kardeş sayısına göre yaşam doyumu ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur. 2 kardeş olanların yaşam doyumu ortalaması en yüksek 4+ kardeş olanların ise en düşüktür. Ortalamalar arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu, aile kaynaklarının (zaman, ilgi, maddi imkanlar) daha az sayıda kardeş arasında paylaşılmasının yaşam doyumu olumlu katkı sağladığını düşündürmektedir. Yazıcı Çelebi ve Çelebi (2018) kardeş sayısının yaşam doyumu üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Sonuçlardaki farklılık bireysel ve çevresel faktörlerin belirleyici olabileceğini göstermektedir. Kardeş sayısına göre yaşam doyumu ortalaması Şekil 4.21’de verilmiştir.



Şekil 4.21. Kardeş sayısına göre yaşam doyumu ortalaması

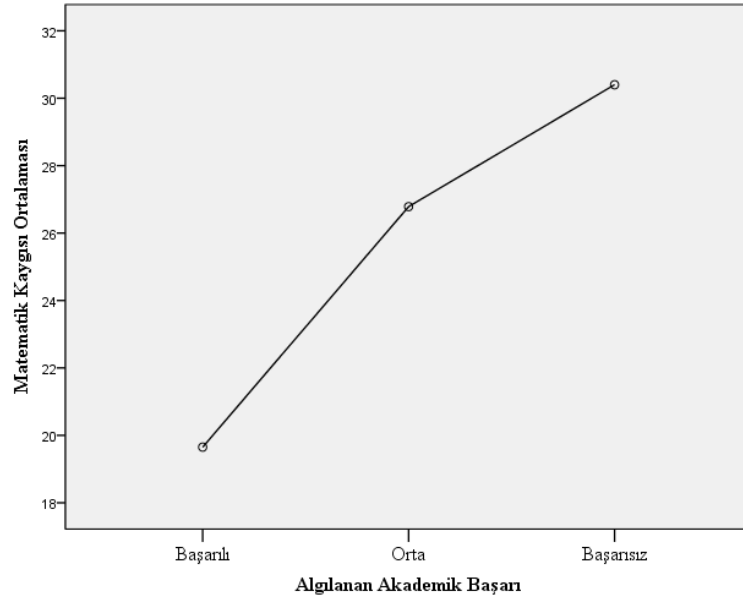
4.2.5. Algılanan Akademik Başarıya Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Algılanan akademik başarıya göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.30, 4.31 ve 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.30. Algılanan akademik başarıya göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Akademik Başarı	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	Başarılı	484	19.65	8.06	0.000*	Orta-Başarılı Başarısız-Başarılı
	Orta	697	26.78	10.07		
	Başarısız	45	30.40	11.30		
Toplam		1226	24.10	10.06		

Algılanan akademik başarıya göre matematik kaygı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Akademik olarak kendisini başarısız gören öğrencilerin ortalaması en büyük, başarılı olanların ortalaması ise en düşüktür. Akademik olarak kendisini orta ve başarısız algılayan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması kendisini başarılı olarak algılayanlardan daha büyüktür. Benzer şekilde Yavuz ve Sarı (2023)'da, akademik öz-yeterlilik algısının kaygıyı azalttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarısızlık algılarını, artan kaygı seviyesiyle ilişkili olarak değerlendirmektedirler. Akademik öz-yeterlilik duygusu, öğrencilerin kaygılarıyla baş etme becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. Algılanan akademik başarıya göre matematik kaygısı ortalaması Şekil 4.22'de verilmiştir.



Şekil 4.22. Algılanan akademik başarıya göre matematik kaygısı ortalaması

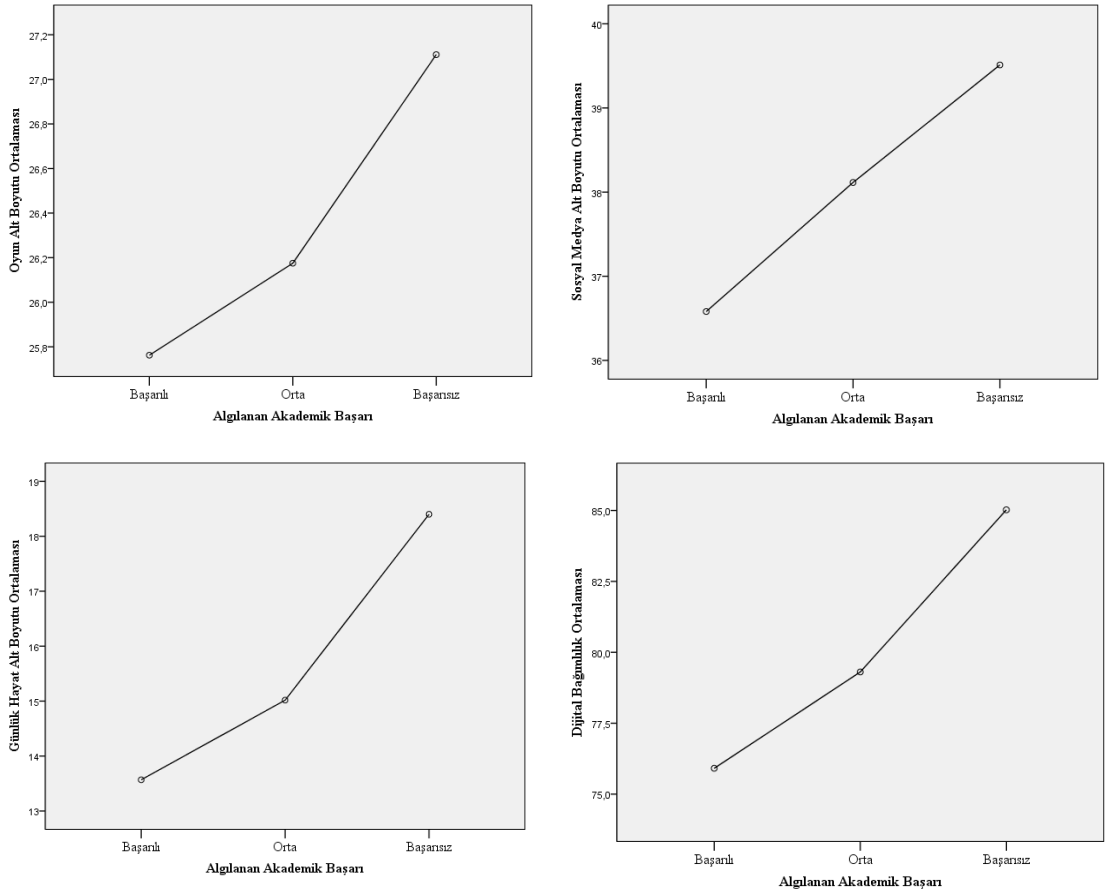
Algılanan akademik başarıya göre dijital bağımlılık oyun alt boyutu dışında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Akademik olarak kendisini orta algılayan öğrencilerin sosyal medya ortalaması başarılı olarak algılayanlardan daha büyüktür. Günlük hayat alt boyutunda kendisini orta algılayan

öğrencilerin ortalaması başarılı olarak algılayanlardan, başarısız olarak algılayan öğrencilerin ortalaması ise başarılı ve orta algılayanlardan daha büyüktür. Akademik olarak kendisini orta ve başarısız algılayan öğrencilerin dijital bağımlılığı kendisini başarılı olarak algılayan öğrencilerden daha fazladır.

Tablo 4.31. Algılanan akademik başarıya göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Akademik Başarı	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
Oyun	Başarılı	484	25.76	8.44	0.515	---
	Orta	697	26.18	8.90		
	Başarısız	45	27.11	9.45		
Sosyal Medya	Başarılı	484	36.58	10.03	0.012*	Orta-Başarılı
	Orta	697	38.11	9.57		
	Başarısız	45	39.51	11.48		
Günlük Hayat	Başarılı	484	13.57	5.56	0.000*	Orta-Başarılı Başarısız-Başarılı Başarısız-Orta
	Orta	697	15.02	5.80		
	Başarısız	45	18.40	6.50		
Dijital Bağımlılık Toplam	Başarılı	484	75.91	19.00	0.001*	Orta-Başarılı Başarısız-Başarılı
	Orta	697	79.31	18.76		
	Başarısız	45	85.02	21.26		

Altınok (2021), Çelik (2023), Kaya ve ark., (2023) ve Bulut (2024) başarılı akademik algısı olan öğrencilerin, diğer öğrencilere nazaran daha düşük dijital bağımlılık sergilediğini belirtmiştir. Bu araştırmalarda akademik başarı ile dijital medya kullanımı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuç akademik başarı algısının, öğrencilerin dijital medya kullanımlarını denetlemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve başarılı öğrencilerin daha planlı ve disiplinli bir şekilde dijital teknolojileri kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, akademik başarı ve dijital bağımlılığın, öğrencilerin motivasyon düzeyine ve ders çalışma alışkanlıklarına da bağlı olduğunu unutmamak gerekir. Şekil 4.23’de algılanan akademik başarıya göre dijital bağımlılık ortalaması verilmiştir.



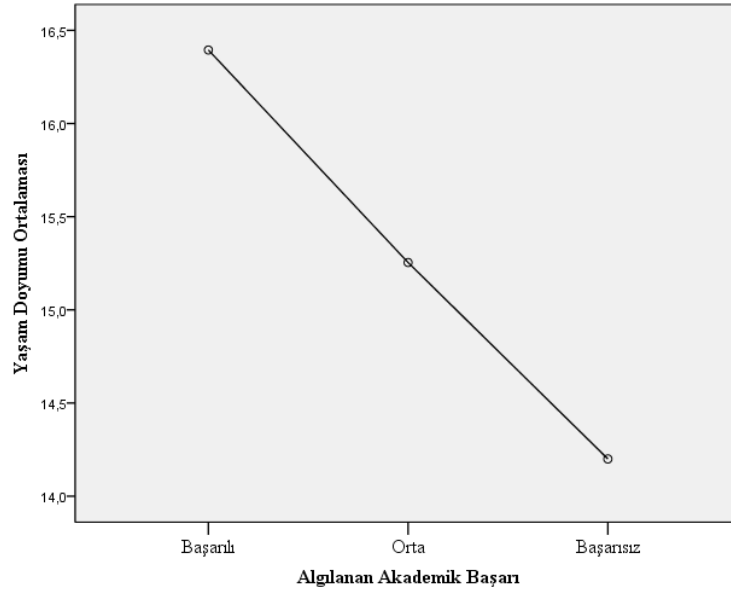
Şekil 4.23. Alglanan akademik başarıya göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.32. Alglanan akademik başarıya göre yaşam doyumunu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Doyumu	Akademik Başarı	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	Başarılı	484	16.39	4.15	0.000*	Başarılı-Orta
	Orta	697	15.25	4.28		Başarılı-Başarısız
	Başarısız	45	14.20	5.04		
Toplam		1226				

Kendisini başarısız algılayan öğrencilerin yaşam doyum ortalaması en düşük, başarılı algılayanların ortalaması ise en büyüktür. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Akademik olarak kendisini başarılı algılayan öğrencilerin yaşam doyumunu kendisini orta ve başarısız olarak algılayan öğrencilerden daha fazladır. Öğrenciler tarafından algılanan akademik başarı düzeyi attıkça yaşam doyumunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Erdoğan (2020) tarafından ortaya konan "akademik başarının yaşam doyumunu üzerinde kısmi aracılık rolü olduğu" bulgusuyla benzerdir. Öğrencilerin akademik başarı algısı, özgüvenlerini ve yaşamla ilgili genel

memnuniyetlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Şekil 4.24’de algılanan akademik başarıya göre yaşam doyumu ortalaması verilmiştir.



Şekil 4.24. Algılanan akademik başarıya göre yaşam doyumu ortalaması

4.2.6. Kendine Ait Telefon Olma Durumuna Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Kendine ait telefon olma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 4.33, 4.34 ve 4.35’de verilmiştir.

Tablo 4.33. Kendine ait telefon olma durumuna göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu

Matematik Kaygısı	Telefon	n	Ortalama	ss	p
	Var	1204	24.09	10.04	0.72
	Yok	22	24.86	11.06	

Kendine ait telefon olma durumuna göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$).

Kendine ait telefon olma durumuna göre dijital bağımlılık sosyal medya alt boyutunda ortalamalar arasında farklılık vardır. Telefonu olanların sosyal medya bağımlılığı daha fazladır. Altınok (2021) ve Çelik (2023) çalışmalarında akıllı telefonu olan öğrencilerin olmayanlara göre dijital bağımlılığının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Zıvalı (2024) ise telefon sahibi olma ve dijital bağımlılık arasında anlamlı ilişki olduğunu

belirtmiştir. Telefon, gençler için sosyal etkileşimi kolaylaştıran bir araç olduğu için, telefon sahipliği bağımlılığın artmasına neden olabilir. Bu durum, özellikle sosyal medya kullanımına olan bağımlılığı artıran bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.34. Kendine ait telefon olma durumuna göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu

Dijital Bağımlılık	Telefon	n	Ortalama	ss	p
Oyun	Var	1204	25.99	8.70	0.104
	Yok	22	29.05	10.34	
Sosyal Medya	Var	1204	37.69	9.82	0.001*
	Yok	22	30.68	9.21	
Günlük Hayat	Var	1204	14.58	5.81	0.643
	Yok	22	14.00	6.68	
Dijital Bağımlılık Toplam	Var	1204	78.26	19.03	0.269
	Yok	22	73.73	20.56	

Tablo 4.35. Kendine ait telefon olma durumuna göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu

Yaşam Doymu	Telefon	n	Ortalama	ss	p
	Var	1204	15.70	4.28	0.060
	Yok	22	13.95	5.09	

Kendine ait telefon olma durumuna göre yaşam doymu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$).

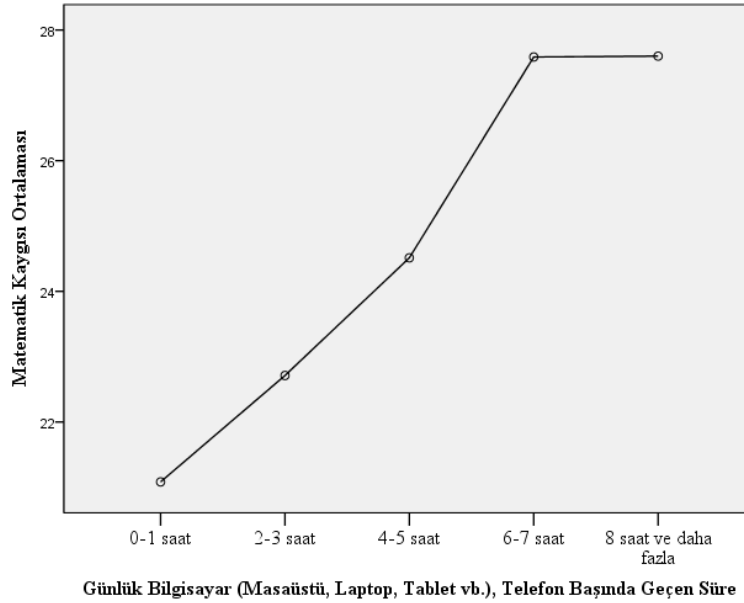
4.2.7. Günlük Bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), Telefon Başında Geçen Süreye Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doymu

Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.36, 4.37 ve 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.36. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Süre	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	0-1	84	21.08	10.81	0.000*	4-5/2-3 6-7/4-5
	2-3	493	22.71	9.13		6-7/0-1 8+/0-1
	4-5	431	24.51	10.06		6-7/2-3 8+/2-3
	6-7	143	27.59	10.70		
	8 ve daha fazla	75	27.60	11.01		
Toplam		1226	24.10	10.06		

Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0.05$). 8 saat ve daha fazla günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında süre geçiren öğrencilerin matematik kaygı ortalaması en yüksektir. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre arttıkça matematik kaygı ortalaması da artmaktadır. Günlük 4-5 saat bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon kullanan öğrencilerin 2-3 saat kullananlara göre, 6-7 saat kullananların 0-1, 2-3, 4-5 saat kullananlara göre ve 8+ saat kullananların 0-1 ve 2-3 saat kullananlara göre matematik kaygısı daha yüksektir. Sonuç, Erdem ve Aksoy'un (2020) dijital bağımlılık ve akademik kaygı üzerine yaptıkları çalışmayla paralellik göstermektedir. Dijital cihazların aşırı kullanımı, öğrencilerin dikkatlerini dağıtarak matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Aynı zamanda, sosyal medyada geçirilen zamanın akademik kaygıları artıran bir diğer faktör olabileceği söylenebilir. Günlük bilgisayar ve telefon başında geçen süreye göre matematik kaygısı ortalaması Şekil 4.25'de verilmiştir.

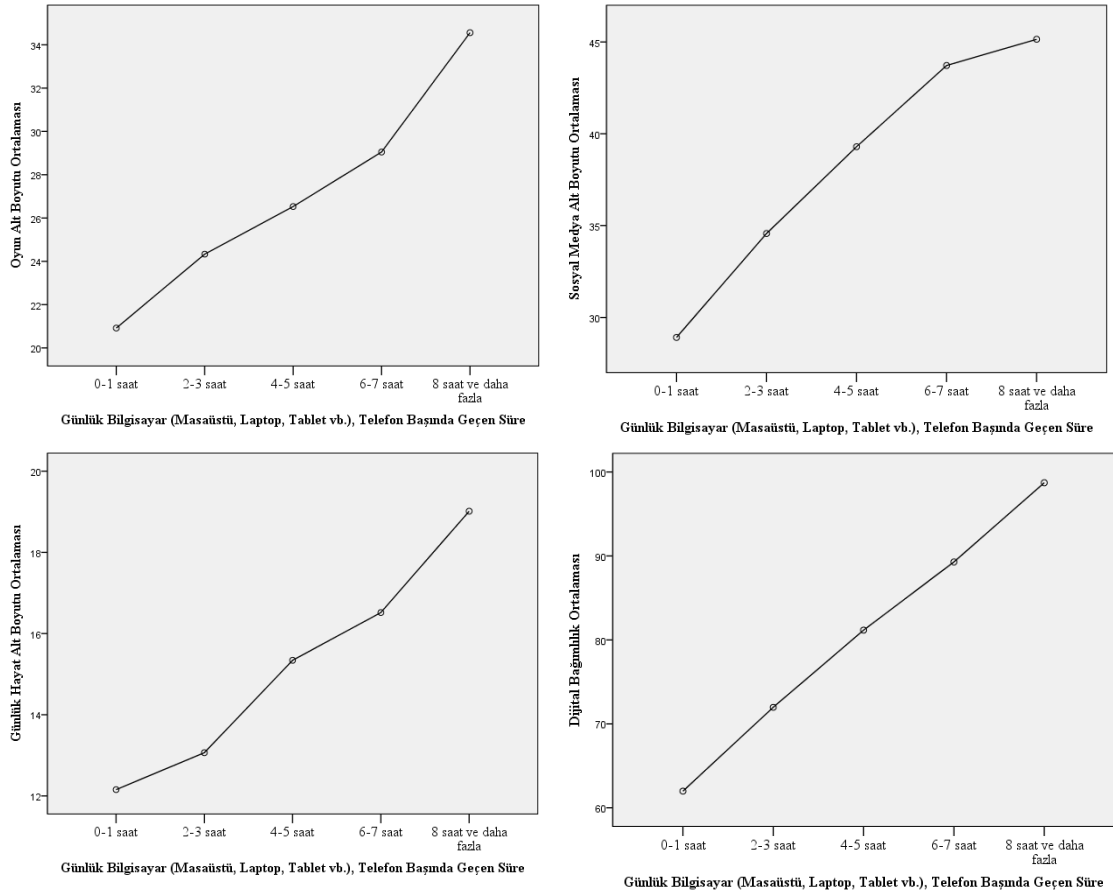


Şekil 4.25. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre matematik kaygısı ortalaması

Tablo 4.37. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.) ve telefon başında geçen süreye göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Süre	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark	
Oyun	0-1	84	20.92	8.06	0.000*	4-5/0-1	8+/0-1
	2-3	493	24.33	7.95		4-5/2-3	8+/2-3
	4-5	431	26.53	7.94		6-7/0-1	8+/4-5
	6-7	143	29.05	8.78		6-7/2-3	8+/6-7
	8 ve daha fazla	75	34.56	10.77		6-7/4-5	
Sosyal Medya	0-1	84	28.92	9.81	0.000*	2-3/0-1	6-7/4-5
	2-3	493	34.57	8.17		4-5/0-1	8+/0-1
	4-5	431	39.30	9.09		4-5/2-3	8+/2-3
	6-7	143	43.72	8.91		6-7/0-1	8+/4-5
	8 ve daha fazla	75	45.15	11.46		6-7/2-3	
Günlük Hayat	0-1	84	12.15	5.99	0.000*	4-5/0-1	8+/2-3
	2-3	493	13.06	5.24		4-5/2-3	8+/4-5
	4-5	431	15.34	5.55		6-7/0-1	
	6-7	143	16.52	5.43		6-7/2-3	
	8 ve daha fazla	75	19.01	7.02		8+/0-1	
Dijital bağımlılık toplam	0-1	84	61.99	17.81	0.000*	2-3/0-1	8+/0-1
	2-3	493	71.97	16.34		4-5/0-1	8+/2-3
	4-5	431	81.17	16.69		4-5/2-3	8+/4-5
	6-7	143	89.29	15.74		6-7/0-1	8+/6-7
	8 ve daha fazla	75	98.72	22.62		6-7/2-3	6-7/4-5

Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre arttıkça dijital bağımlılık ortalaması da artmaktadır. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Altınok (2021), Bulut (2024) ve Zıvalı (2024) çalışmalarının sonucu ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda, günde 4 saat ve üzeri ekran süresi olan öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu ifade edilmiştir. Kaval ve Siyez (2022) bu durumu, öğrencilerin sosyal medya, oyun ve diğer dijital platformlar aracılığıyla zaman geçirmeye yönelik artan eğilimleriyle açıklamaktadır. Çelikkanat ve ark., (2024) 4-6 saat internet ve sosyal medya kullananların dijital bağımlılığının anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Ağırtaş ve Güler (2020) de üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada günlük 5 saat ve üzeri internet kullananların sosyal medya bağımlılığının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Uzun süreli ekran kullanımı, öğrencilerin çevrim içi dünyada geçirdikleri zamanın artmasına, dolayısıyla bağımlılıklarının güçlenmesine yol açmaktadır. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre dijital bağımlılık ortalaması Şekil 4.26'da verilmiştir.

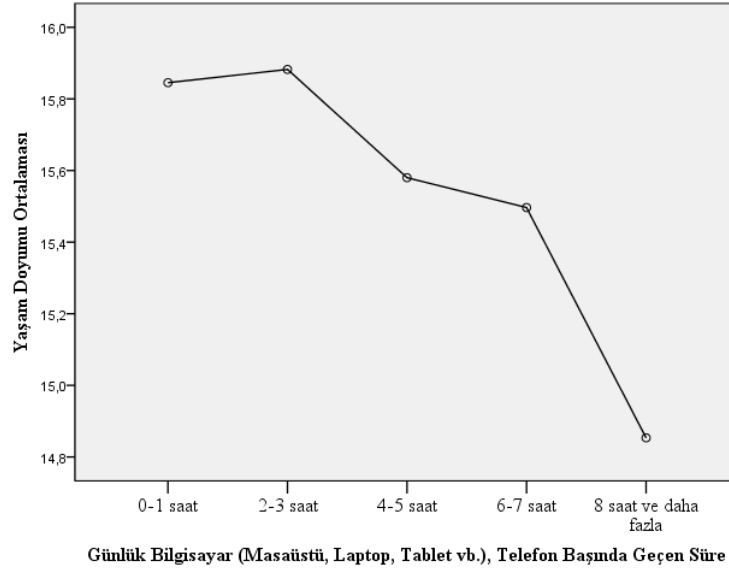


Şekil 4.26. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.38. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Duyumu	Süre	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	0-1	84	15.85	4.41	0.347	---
	2-3	493	15.88	4.16		
	4-5	431	15.58	4.32		
	6-7	143	15.50	4.37		
	8 ve daha fazla	75	14.85	4.79		
Toplam		1226	15.67	4.30		

Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre yaşam doyum ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p > 0.05$). Şekil 4.26'da günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre dijital bağımlılık ortalaması verilmiştir.



Şekil 4.27. Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süreye göre yaşam doyumu ortalaması

4.2.8. Algılanan Aile Ekonomik Duruma Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

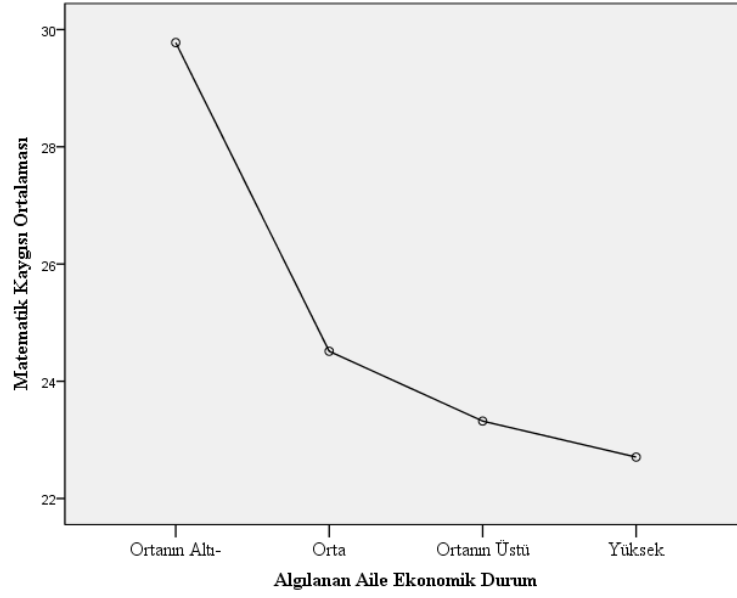
Algılanan aile ekonomik duruma göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.39, 4.40 ve 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.39. Algılanan aile ekonomik duruma göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Ekonomik Durum	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	Ortanın altı-	45	29.78	11.65	0.000*	Ortanın altı-/Orta
	Orta	598	24.51	9.94		Ortanın altı-/Ortanın üstü
	Ortanın üstü	508	23.32	10.03		Ortanın altı-/Yüksek
	Yüksek	75	22.71	9.02		
Toplam		1226	24.10	10.06		

Algılanan aile ekonomik duruma göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Aile ekonomik durumunu ortanın altı- algılayan öğrencilerin matematik kaygısı ortalaması en yüksektir. Algılanan aile ekonomik durum arttıkça matematik kaygısı ortalaması azalmaktadır. Algılanan aile ekonomik durum ortanın altı- olan öğrencilerin matematik kaygısı orta, ortanın üstü ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksektir. Konca (2008), Aydın ve Keskin (2017) ve Ekin (2021)’in çalışmasıyla benzer sonuca ulaşılmıştır. Dağdelen (2022) ekonomik

zorlukların, öğrencilerin akademik performansını ve duygusal durumlarını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Ekonomik zorluklar, öğrencilerin eğitimdeki fırsatlara erişimini engelleyerek, akademik kaygılarının artmasına neden olabilir. Delioğlu (2017) ile Şimşek ve ark., (2017) ise algılanan ekonomik düzeye göre matematik kaygısı arasında herhangi farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Algılanan aile ekonomik duruma göre matematik kaygısı ortalaması Şekil 4.28’de verilmiştir.

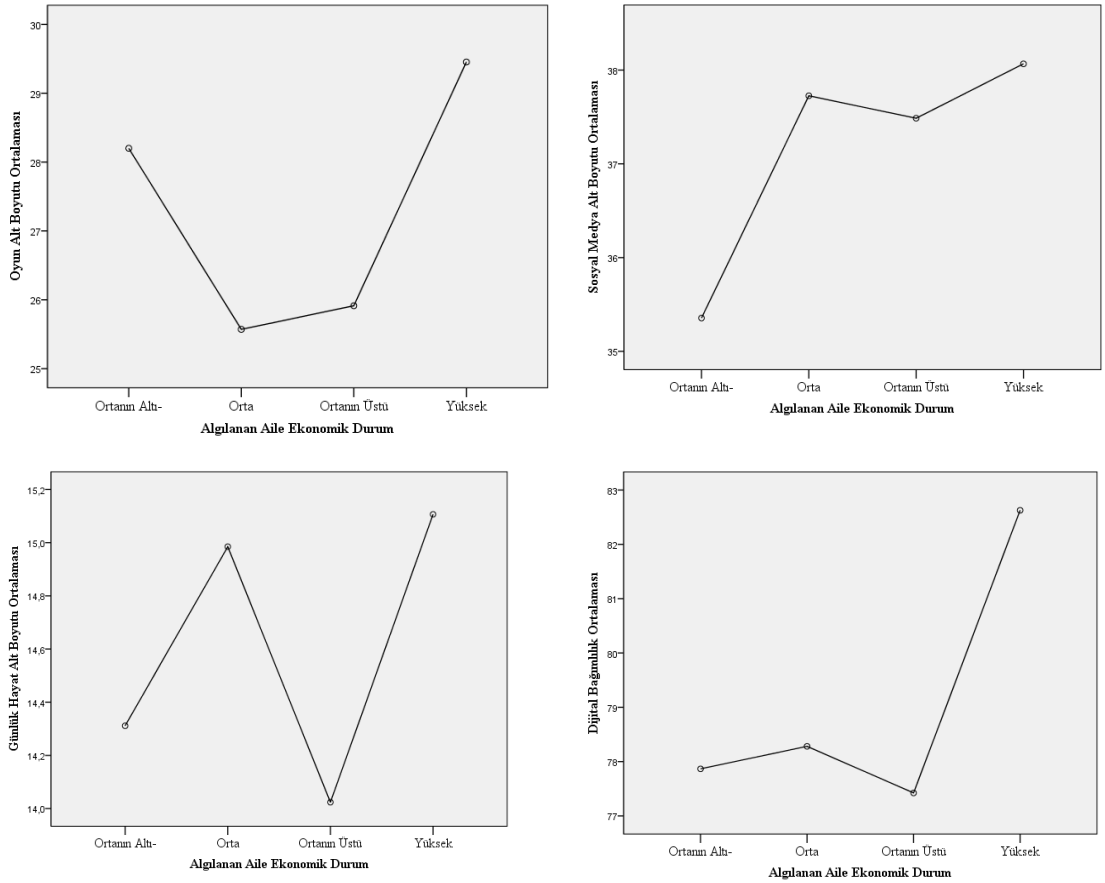


Şekil 4.28. Algılanan aile ekonomik duruma göre matematik kaygısı ortalaması

Tablo 4.40. Algılanan aile ekonomik duruma göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Ekonomik Durum	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
Oyun	Ortanın altı-	45	28.20	9.35	0.001*	Yüksek/Orta Yüksek/Ortanın üstü
	Orta	598	25.57	8.60		
	Ortanın üstü	508	25.91	8.44		
	Yüksek	75	29.45	10.53		
Sosyal Medya	Ortanın altı-	45	35.36	9.64	0.450	---
	Orta	598	37.73	10.03		
	Ortanın üstü	508	37.49	9.58		
	Yüksek	75	38.07	10.47		
Günlük Hayat	Ortanın altı-	45	14.31	5.34	0.041*	Orta/Ortanın üstü
	Orta	598	14.98	5.82		
	Ortanın üstü	508	14.02	5.63		
	Yüksek	75	15.11	7.03		
Dijital Bağımlılık Toplam	Ortanın altı-	45	77.87	19.81	0.178	---
	Orta	598	78.28	19.23		
	Ortanın üstü	508	77.42	17.99		
	Yüksek	75	82.63	23.48		

Algılanan aile ekonomik duruma göre dijital bağımlılık oyun ve günlük hayat alt boyutlarında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Oyun alt boyutunda algılanan aile ekonomik durum yüksek olanların orta ve ortanın üstü algısına sahip öğrencilere göre bağımlılığı daha yüksektir. Günlük hayat alt boyutunda ise algılanan aile ekonomik durum orta algısına sahip öğrencilerin ortanın üstü algısına sahip öğrencilere göre bağımlılığı daha yüksektir. Aile özelliklerinin dijital bağımlılık üzerindeki etkisi önemli bir bulgudur. Altınok (2021)'in araştırması ile benzer sonuca ulaşılmıştır. Ak ve ark., (2019), Arslan (2020) ve Uylas (2023) gelir düzeyi yüksek olanların dijital bağımlılığının daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Çelik (2023) ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmada gelir düzeyi azaldıkça dijital bağımlılığın arttığını belirtmiştir. Yıldırım ve Baydan (2023) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Karapınar ve ark., (2022) ve Karabulut (2023) ekonomik düzey ve dijital bağımlılık arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Algılanan aile ekonomik duruma göre dijital bağımlılık ortalaması Şekil 4.29'da verilmiştir.

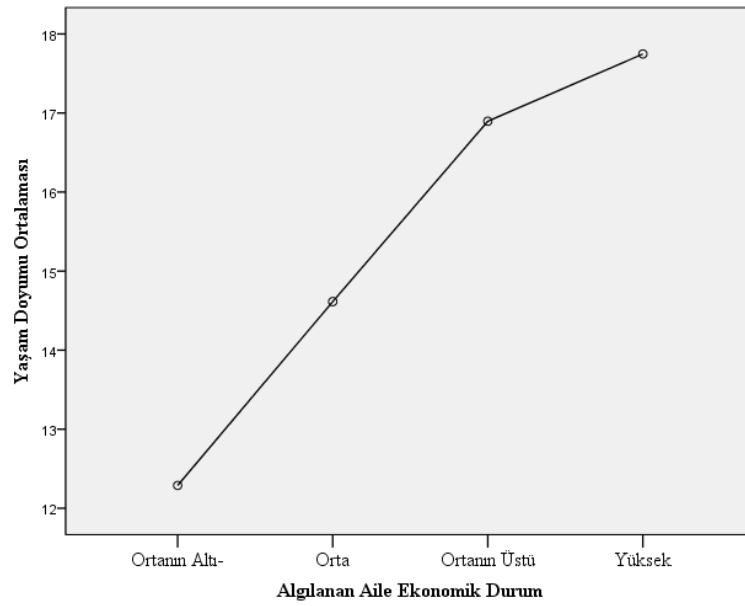


Şekil 4.29. Algılanan aile ekonomik duruma göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.41. Algılanan aile ekonomik duruma göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Doyumu	Ekonomik Durum	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	Ortanın altı-	45	12.29	4.45	0.000*	Orta/Ortanın altı-
	Orta	598	14.61	4.07		Ortanın üstü/Ortanın altı-
	Ortanın üstü	508	16.90	3.98		Ortanın üstü/Orta
	Yüksek	75	17.75	4.66		Yüksek/Ortanın üstü
Toplam		1226	15.67	4.30		Yüksek/Orta

Algılanan aile ekonomik duruma göre yaşam doyum ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Algılanan aile ekonomik durum arttıkça yaşam doyum ortalaması da artmaktadır. Bu bulgu, Kılıçman ve ark., (2022), Masuda ve ark., (2021), Arpacı (2022), Haban (2023) ve Bostan ve Kalyon (2024)'un çalışmasıyla uyumludur. Bu durum, algılanan aile ekonomik durumun artmasıyla temel ihtiyaçlar, sosyal, kültürel vb. etkinliklere katılım olanakları erişiminin kolaylaşması olarak yorumlanabilir. Algılanan aile ekonomik duruma göre yaşam doyumu ortalaması Şekil 4.30'da verilmiştir.



Şekil 4.30. Algılanan aile ekonomik duruma göre yaşam doyumu ortalaması

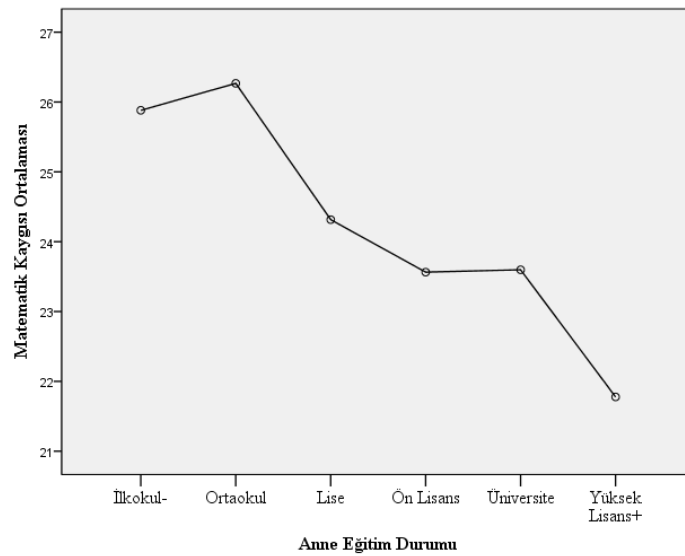
4.2.9. Anne Eğitim Durumuna Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Anne eğitim durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.42, 4.43 ve 4.44’de verilmiştir.

Tablo 4.42. Anne eğitim durumuna göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Anne Eğitim	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1. İlkokul-	126	25.88	10.41	0.005*	1-6 2-6 3-6
	2. Ortaokul	101	26.27	9.96		
	3. Lise	415	24.32	10.38		
	4. Ön lisans	39	23.56	10.48		
	5. Üniversite	415	23.60	10.00		
	6. Yüksek lisans+	130	21.78	8.13		
Toplam		1226	24.10	10.06		

Anne eğitim durumuna göre matematik kaygısı ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Anne eğitim durumu yüksek lisans+ olanların matematik kaygısı ilkokul-, ortaokul ve lise olanlara göre daha düşüktür. Ekin (2021) annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin matematik kaygısının en yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sakal (2015) annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olanların matematik kaygısının, annesi lise mezunu olanlara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başar ve Doğan (2020) anne eğitim düzeyi arttıkça matematik kaygısının azaldığını belirtmiştir. Şekil 4.31’de anne eğitim durumuna göre matematik kaygısı ortalaması verilmiştir.



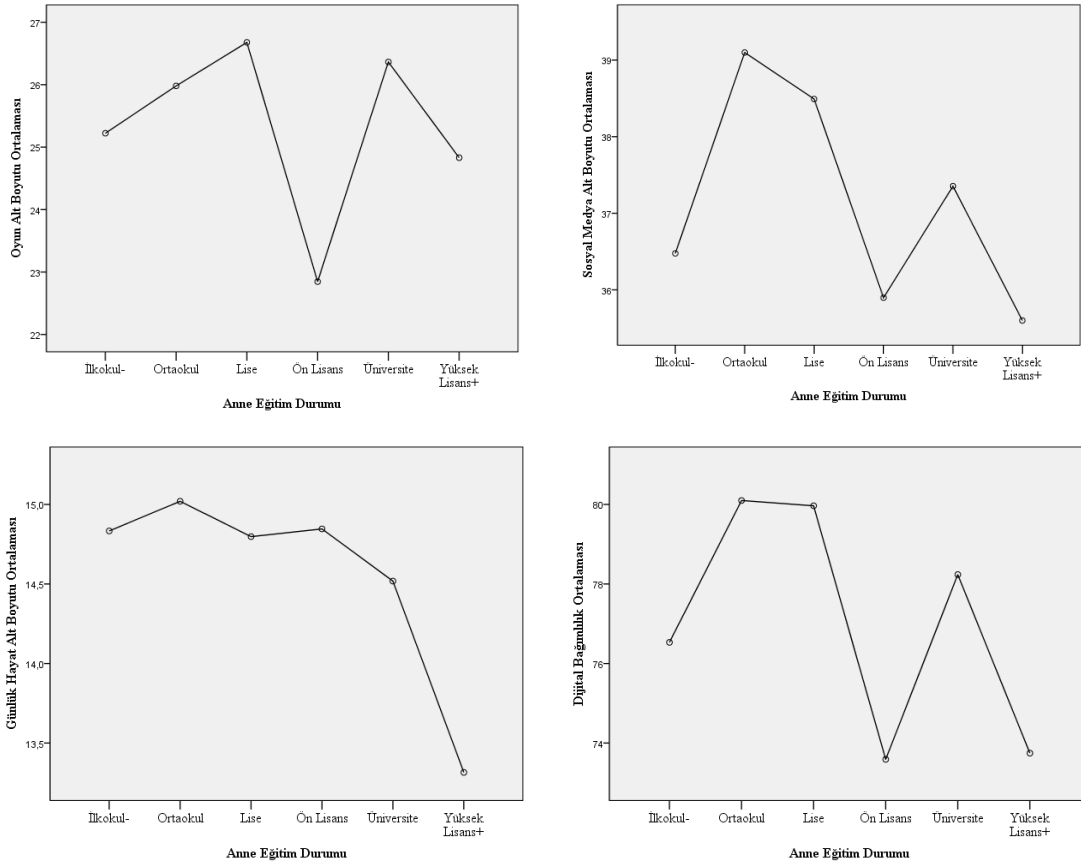
Şekil 4.31. Anne eğitim durumuna göre matematik kaygısı ortalaması

Tablo 4.43. Anne eğitim durumuna göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Anne Eğitim	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
Oyun	1. İlkokul-	126	25.22	8.60	0.041*	3-4 5-4
	2. Ortaokul	101	25.98	8.30		
	3. Lise	415	26.68	8.83		
	4. Ön lisans	39	22.85	9.03		
	5. Üniversite	415	26.36	8.83		
	6. Yüksek lisans+	130	24.83	8.30		
Sosyal Medya	1. İlkokul-	126	36.48	9.50	0.015*	2-6 3-6
	2. Ortaokul	101	39.10	10.13		
	3. Lise	415	38.49	9.78		
	4. Ön lisans	39	35.90	10.11		
	5. Üniversite	415	37.35	10.02		
	6. Yüksek lisans+	130	35.60	9.27		
Günlük Hayat	1. İlkokul-	126	14.83	5.82	0.176	---
	2. Ortaokul	101	15.02	6.06		
	3. Lise	415	14.80	6.05		
	4. Ön lisans	39	14.85	4.04		
	5. Üniversite	415	14.52	5.82		
	6. Yüksek lisans+	130	13.32	5.23		
Dijital Bağımlılık Toplam	1. İlkokul-	126	76.53	18.09	0.010*	2-6 3-6
	2. Ortaokul	101	80.10	18.83		
	3. Lise	415	79.97	19.59		
	4. Ön lisans	39	73.59	17.04		
	5. Üniversite	415	78.24	19.01		
	6. Yüksek lisans+	130	73.75	18.36		

Anne eğitim durumuna göre oyun, sosyal medya ve dijital bağımlılık toplamda ortalamalar arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Anne eğitim durumu yüksek lisans+ olanların dijital bağımlılığı ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı olarak daha azdır. Dijital bağımlılık oyun alt boyutunda anne eğitim durumu ön lisans olanların bağımlılığı lise ve üniversite olanlara göre daha azdır. Sosyal medya alt boyutunda anne eğitim durumu ortaokul ve lise olanların bağımlılığı yüksek lisans+ olanlara göre daha fazladır. Ayhan ve Köseliören (2019), Çelik (2023) ve Zıvalı (2024)'nın araştırması ile benzer sonuca ulaşılmıştır. Karapınar ve ark., (2022), Karabulut (2023), Kuzlu ve ark., (2023) anne eğitim düzeyine göre dijital bağımlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu durum, annelerin eğitim seviyesi ile çocuklarının dijital medya kullanımını denetleme becerisi ve aile içi eğitimle bağlantılı olabilir. Domlu (2022) ve Kaya ve ark., (2023) anne eğitim düzeyi arttıkça dijital bağımlılığın arttığı sonucuna varmıştır.

Anne eğitim durumuna göre dijital bağımlılık ortalaması Şekil 4.32'de verilmiştir.

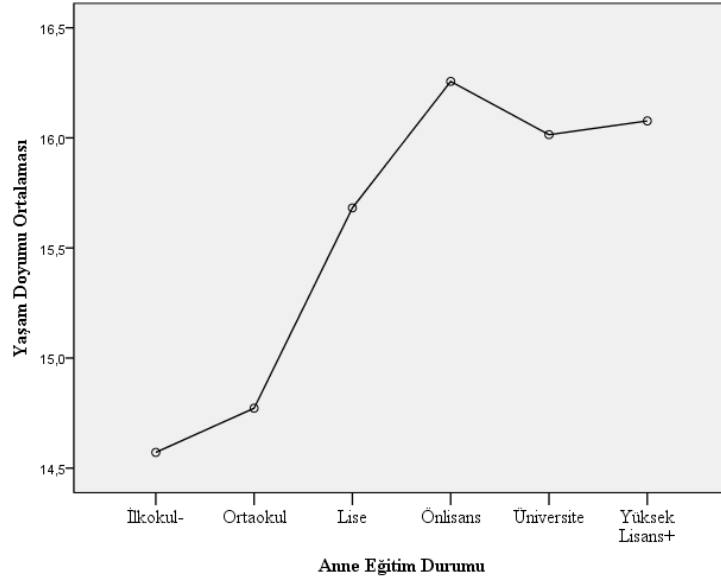


Şekil 4.32. Anne eğitim durumuna göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.44. Anne eğitim durumuna göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Doyumu	Anne Eğitim	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1. İlkokul-	126	14.57	4.39	0.004*	5-1
	2. Ortaokul	101	14.77	4.70		
	3. Lise	415	15.68	4.04		
	4. Ön lisans	39	16.26	4.02		
	5. Üniversite	415	16.01	4.36		
	6. Yüksek lisans+	130	16.08	4.40		
Toplam		1226	15.67	4.30		

Anne eğitim durumuna göre yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Anne eğitimi ilkökul- olan öğrencilerin yaşam doyumu üniversite olanlara göre daha düşüktür. Arpacı (2022) ve Bostan ve Kalyon (2024)'un çalışmaları ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Şekil 4.33'de anne eğitim durumuna göre yaşam doyumu ortalaması verilmiştir.



Şekil 4.33. Anne eğitim durumuna göre yaşam doyumu ortalaması

4.2.10. Baba Eğitim Durumuna Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

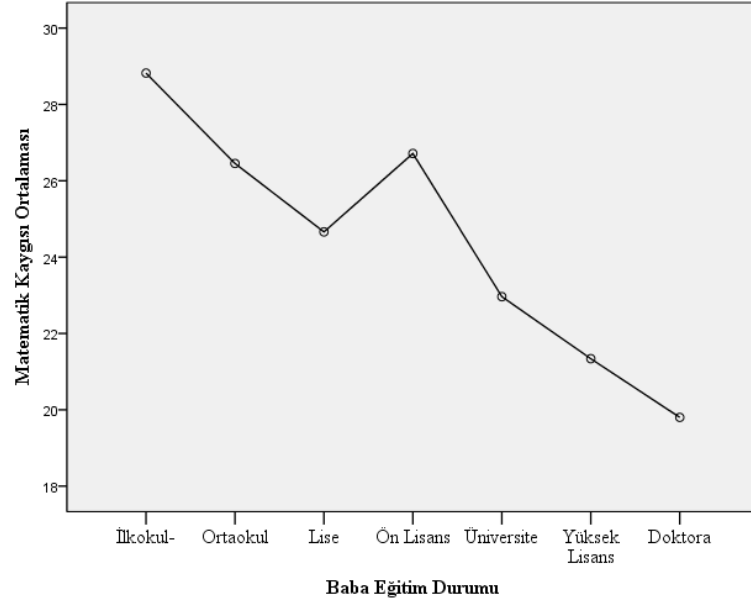
Baba eğitim durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.45, 4.46 ve 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.45. Baba eğitim durumuna göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Baba Eğitim	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark	
	1. İlkokul-	84	28.82	10.88	0.000*		
	2. Ortaokul	108	26.45	10.17		1-3	2-6
	3. Lise	404	24.66	10.06		1-5	2-7
	4. Ön lisans	35	26.71	10.61		1-6	3-6
	5. Üniversite	444	22.96	9.87		1-7	3-7
	6. Yüksek lisans	121	21.34	8.55		2-5	4-7
	7. Doktora	30	19.80	7.58			
Toplam		1226	24.10	10.06			

Baba eğitim durumuna göre matematik kaygısı ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Baba eğitim durumu ilkökul- olanların kaygısı lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora olanlara göre daha yüksektir. Baba eğitim durumu ortaokul olanların matematik kaygısı üniversite, yüksek lisans ve doktora olanlara göre, lise olanların kaygısı yüksek lisans ve doktora olanlara göre, ön lisans olanların matematik kaygısı doktora olanlara göre daha fazladır. Konca (2008), Bozkurt (2012), Sakal (2015), Tan (2015), Tabakçı (2018), Başar ve Doğan (2020) ve Ekin (2021) baba eğitim düzeyi ve matematik kaygısı arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Aydın ve Keskin

(2017), Delioğlu (2017) ve Şimşek ve ark., (2017) anne-baba eğitim düzeyi ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Baba eğitim durumuna göre matematik kaygısı ortalaması Şekil 4.34’de verilmiştir.

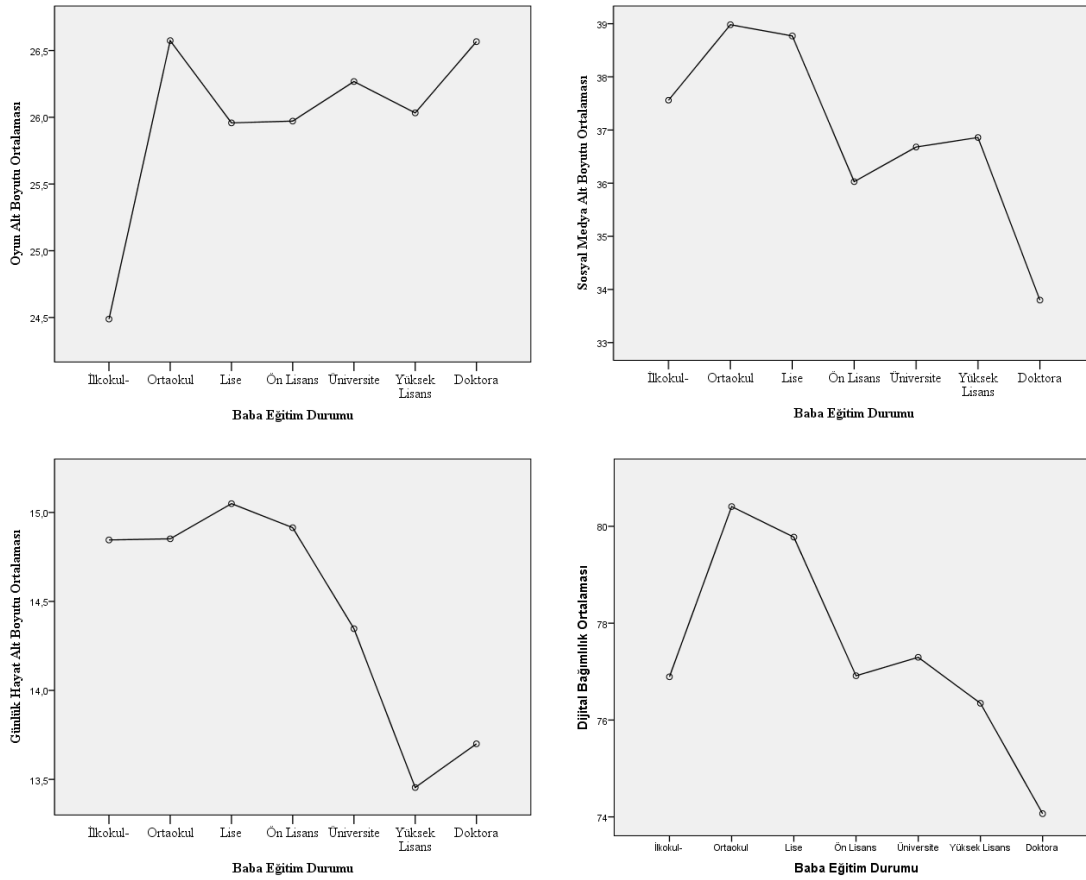


Şekil 4.34. Baba eğitim duruma göre matematik kaygısı ortalaması

Tablo 4.46. Baba eğitim durumuna göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Baba Eğitim	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
Oyun	1. İlkokul-	84	24.49	8.72	0.745	---
	2. Ortaokul	108	26.57	8.20		
	3. Lise	404	25.96	8.92		
	4. Ön lisans	35	25.97	10.25		
	5. Üniversite	444	26.27	8.69		
	6. Yüksek lisans	121	26.03	8.31		
	7. Doktora	30	26.57	9.12		
Sosyal Medya	1. İlkokul-	84	37.56	9.53	0.007*	3-5
	2. Ortaokul	108	38.98	9.85		
	3. Lise	404	38.77	9.90		
	4. Ön lisans	35	36.03	11.90		
	5. Üniversite	444	36.68	9.76		
	6. Yüksek lisans	121	36.86	9.02		
	7. Doktora	30	33.80	10.43		
Günlük Hayat	1. İlkokul-	84	14.85	5.79	0.169	---
	2. Ortaokul	108	14.85	5.79		
	3. Lise	404	15.05	6.00		
	4. Ön lisans	35	14.91	6.32		
	5. Üniversite	444	14.35	5.85		
	6. Yüksek lisans	121	13.45	4.87		
	7. Doktora	30	13.70	5.75		
Dijital Bağımlılık Toplam	1. İlkokul-	84	76.89	18.53	0.215	---
	2. Ortaokul	108	80.41	18.73		
	3. Lise	404	79.78	19.35		
	4. Ön lisans	35	76.91	22.98		
	5. Üniversite	444	77.30	18.99		
	6. Yüksek lisans	121	76.35	16.93		
	7. Doktora	30	74.07	20.98		

Baba eğitim durumuna göre sosyal medya ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Baba eğitim durumu lise olanların sosyal medya bağımlılığı üniversite olanlardan daha yüksektir. Çeliker (2020), Kurt Topraklı (2020), Karapınar ve ark., (2022) ve Karabulut (2023) baba eğitim düzeyi ile dijital bağımlılık arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Domlu (2022) ve Kaya ve ark., (2023) baba eğitim düzeyi arttıkça dijital bağımlılığın arttığı sonucuna varmıştır. Baba eğitim durumuna göre dijital bağımlılık ortalaması Şekil 4.35’de verilmiştir.

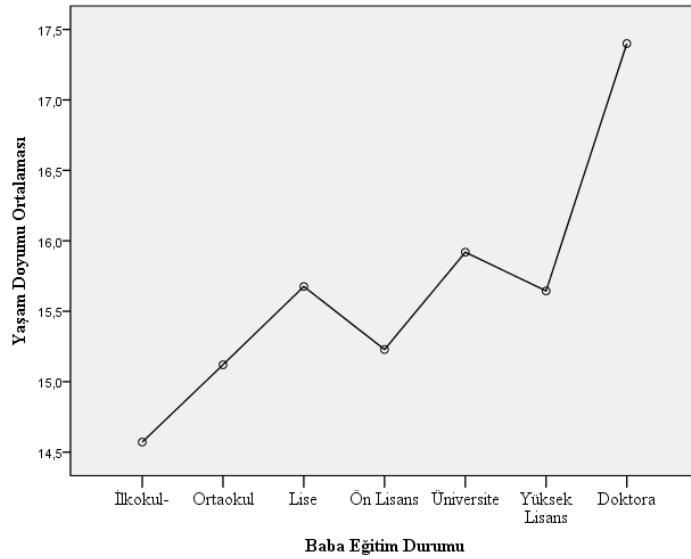


Şekil 4.35. Baba eğitim durumuna göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.47. Baba eğitim durumuna göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Doyumu	Baba Eğitim	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1. İlkokul-	84	14.57	4.34	0.030*	5-1 7-1 7-2
	2. Ortaokul	108	15.12	4.34		
	3. Lise	404	15.68	4.19		
	4. Ön lisans	35	15.23	5.66		
	5. Üniversite	444	15.92	4.29		
	6. Yüksek lisans	121	15.64	3.85		
	7. Doktora	30	17.40	5.04		
Toplam		1226	15.67	4.30		

Baba eğitim durumuna göre yaşam doyumu ortalamaları arasında anlamlı fark vardır ($p < 0.05$). Baba eğitim durumu doktora olanların yaşam doyumu ilkökul- ve ortaokul olanlara göre, üniversite olanların ilkökul- olanlara göre daha yüksektir. Eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin çocuklarıyla daha nitelikli iletişim kurdukları ve eğitim hayatında rehberlik sunmalarının yaşam doyumunu artıran etmenler olduğu söylenebilir. Akbıyık (2020) benzer şekilde, ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin yaşam doyumu üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Baba eğitim durumuna göre yaşam doyumu ortalaması Şekil 4.36’da verilmiştir.



Şekil 4.36. Baba eğitim durumuna göre yaşam doyumu ortalaması

4.2.11. Matematikten Özel Ders Alma Durumuna Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Matematikten özel ders alma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 4.48, 4.49 ve 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.48. Matematikten özel ders alma durumuna göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu

Matematik Kaygısı	Özel Ders	n	Ortalama	ss	p
	Evet	188	22.57	8.94	0.013*
	Hayır	1038	24.38	10.23	

Matematikten özel ders alma durumuna göre matematik kaygısı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Özel ders alanların matematik kaygısı daha azdır. Bu bulgu,

özel dersin bireysel ihtiyaçlara yönelik destek sağlaması, öğrenme sürecini kişiselleştirmesi ve öğrencinin konular üzerindeki hâkimiyetini artırması yoluyla kaygıyı azaltıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ekin (2021) özel ders alanların matematik kaygısının özel ders almayanlara göre daha fazla olduğu, Delioğlu (2017) ise özel ders alma durumu ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.49. Matematikten özel ders alma durumuna göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu

Dijital Bağımlılık	Özel Ders	n	Ortalama	ss	p
Oyun	Evet	188	25.48	9.12	0.338
	Hayır	1038	26.15	8.67	
Sosyal Medya	Evet	188	37.55	9.67	0.991
	Hayır	1038	37.56	9.90	
Günlük Hayat	Evet	188	14.60	5.93	0.935
	Hayır	1038	14.56	5.80	
Dijital Bağımlılık Toplam	Evet	188	77.64	18.05	0.674
	Hayır	1038	78.27	19.24	

Matematikten özel ders alma durumuna göre dijital bağımlılık farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.50. Matematikten özel ders alma durumuna göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu

Yaşam Doyumu	Özel Ders	n	Ortalama	ss	p
	Evet	188	15.72	3.88	0.856
	Hayır	1038	15.66	4.37	

Matematikten özel ders alma durumuna göre yaşam doyumu farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.2.12. Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Günlük ders çalışma saatine göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.51, 4.52 ve 4.53’de verilmiştir.

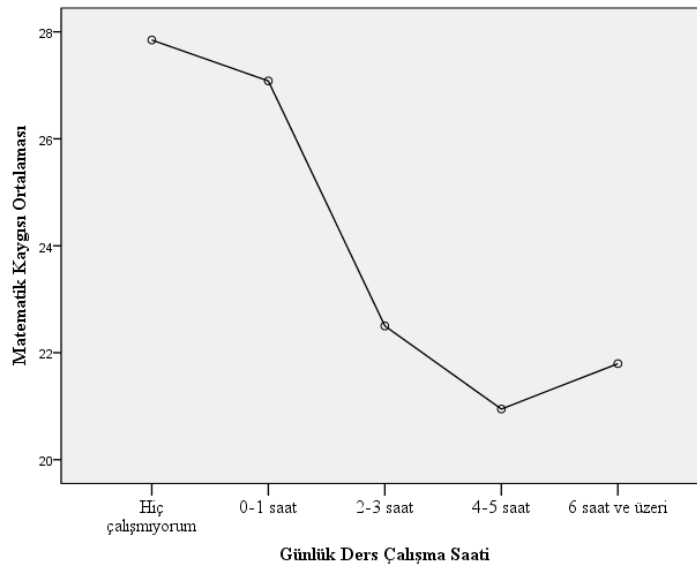
Günlük ders çalışma saatine göre matematik kaygısı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Günlük hiç çalışmayanların matematik kaygı ortalaması en büyüktür. Günlük ders çalışma süresi arttıkça matematik kaygısı azalmaktadır. Günlük

ders çalışma saati hiç çalışmıyorum olanların matematik kaygısı 2-3 saat, 4-5 saat ve 6 saat ve üzeri olanlardan anlamlı olarak büyüktür. Günlük ders çalışma saati 0-1 saat olanların matematik kaygısı 2-3 saat, 4-5 saat ve 6 saat ve üzeri olanlardan anlamlı olarak büyüktür. Bu bulgu, öğrencilerin düzenli ve yeterli süreyle ders çalışmasının, matematik kaygısını azaltmada etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.51. Günlük ders çalışma saatine göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Ders Çalışma Saati	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark	
	1. Hiç çalışmıyorum	118	27.85	11.54	0.000*		
	2. 0-1 saat	355	27.08	10.42		1-3	2-3
	3. 2-3 saat	539	22.50	9.12		1-4	2-4
	4. 4-5 saat	170	20.95	8.41		1-5	2-5
	5. 6 saat ve üzeri	44	21.80	10.85			
Toplam		1226	24.10	10.06			

Literatürde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Şanlı-Kula ve Ekin (2022), öğrencilerin günlük ders çalışma süresine göre matematik kaygı ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Daha uzun süre ders çalışan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yavuz ve Sarı (2023)'nin çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma sonuçları, düzenli ve yeterli ders çalışmanın, matematik kaygısını azaltmada ve akademik başarının artmasında önemli bir rol oynayacağını desteklemektedir. Günlük ders çalışma saatine göre matematik kaygısı ortalaması Şekil 4.37'de verilmiştir.

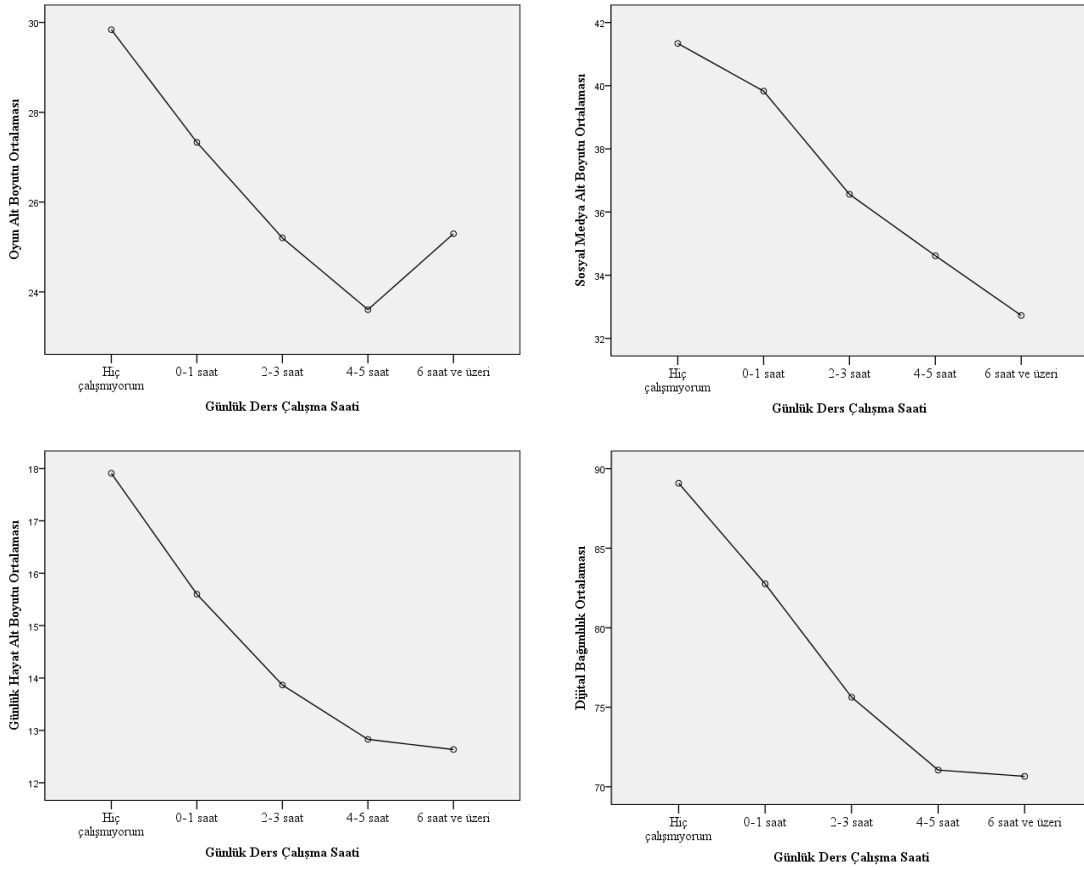


Şekil 4.37. Günlük ders çalışma saatine göre matematik kaygısı ortalaması

Tablo 4.52. Günlük ders çalışma saatine göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Ders Çalışma Saati	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark	
Oyun	1. Hiç çalışmıyorum	118	29.84	9.73	0.000*	1-3	
	2. 0-1 saat	355	27.33	8.77		1-4	
	3. 2-3 saat	539	25.20	8.09		1-5	
	4. 4-5 saat	170	23.61	8.67		2-3	
	5. 6 saat ve üzeri	44	25.30	9.22		2-4	
Sosyal Medya	1. Hiç çalışmıyorum	118	41.34	10.82	0.000*	1-3	2-3
	2. 0-1 saat	355	39.83	9.34		1-4	2-4
	3. 2-3 saat	539	36.56	9.47		1-5	2-5
	4. 4-5 saat	170	34.62	9.45			
	5. 6 saat ve üzeri	44	32.73	10.29			
Günlük Hayat	1. Hiç çalışmıyorum	118	17.91	6.21	0.000*	1-2	2-3
	2. 0-1 saat	355	15.60	5.90		1-3	2-4
	3. 2-3 saat	539	13.87	5.38		1-4	2-5
	4. 4-5 saat	170	12.83	5.52		1-5	
	5. 6 saat ve üzeri	44	12.64	5.48			
Dijital Bağımlılık Toplam	1. Hiç çalışmıyorum	118	89.08	21.05	0.000*	1-2	2-3
	2. 0-1 saat	355	82.76	18.11		1-3	2-4
	3. 2-3 saat	539	75.63	17.72		1-4	2-5
	4. 4-5 saat	170	71.05	18.38		1-5	3-4
	5. 6 saat ve üzeri	44	70.66	18.53			

Günlük ders çalışma saatine göre dijital bağımlılık farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Günlük hiç çalışmayanların dijital bağımlılık ortalaması en büyüktür. Günlük ders çalışma süresi arttıkça dijital bağımlılık azalmaktadır. Günlük ders çalışma saati hiç çalışmıyorum olanların dijital bağımlılığı 0-1 saat, 2-3 saat, 4-5 saat ve 6 saat ve üzeri olanlardan anlamlı olarak büyüktür. Günlük ders çalışma saati 0-1 saat olanların kaygısı 2-3 saat, 4-5 saat ve 6 saat ve üzeri olanlardan anlamlı olarak büyüktür. Günlük ders çalışma saati 2-3 saat olanların dijital bağımlılığı 4-5 saat olanlardan anlamlı olarak fazladır. Elde edilen sonuç, Çiçek (2021) ve Bulut (2024)'un çalışmalarıyla benzerdir. Ders çalışma saati ile dijital bağımlılık arasındaki negatif ilişki, öğrencilerin akademik başarılarına olan bağlılıklarını ve dijital medyaya ayrılan zamanı denetleme yeteneklerini yansıtmaktadır. Günlük ders çalışma süresi arttıkça dijital bağımlılık düşmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının dijital bağımlılıkla mücadelede önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Günlük ders çalışma saatine göre dijital bağımlılık ortalaması Şekil 4.38'de verilmiştir.

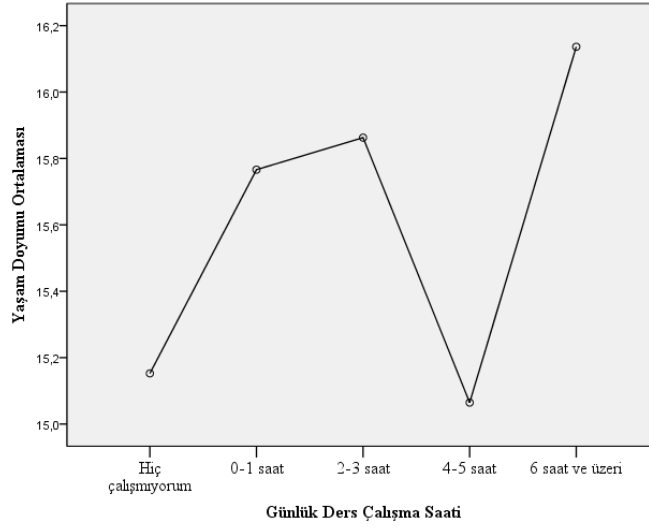


Şekil 4.38. Günlük ders çalışma saatine göre dijital bağımlılık ortalaması

Günlük ders çalışma saatine göre yaşam doyumu farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Günlük ders çalışma saatine göre yaşam doyumu ortalaması Şekil 4.39'da verilmiştir.

Tablo 4.53. Günlük ders çalışma saatine göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Doyumu	Ders Çalışma Saati	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1. Hiç çalışmıyorum	118	15.15	4.90	0.144	---
	2. 0-1 saat	355	15.77	4.24		
	3. 2-3 saat	539	15.86	4.13		
	4. 4-5 saat	170	15.06	4.46		
	5. 6 saat ve üzeri	44	16.14	4.40		
Toplam		1226	15.67	4.30		



Şekil 4.39. Günlük ders çalışma saatine göre yaşam doyumu ortalaması

4.2.13. Düzenli Olarak Herhangi Bir Spor, Müzik, Resim vb. Etkinliğe Katılma Durumuna Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumu

Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 4.54, 4.55 ve 4.56'de verilmiştir.

Tablo 4.54. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu

Matematik Kaygısı	Etkinlik	n	Ortalama	ss	p
	Evet	628	23.97	10.04	0.643
	Hayır	598	24.24	10.08	

Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre matematik kaygısı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 4.55. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu

Dijital Bağımlılık	Etkinlik	n	Ortalama	ss	p
Oyun	Evet	628	27.01	8.55	0.000*
	Hayır	598	25.04	8.83	
Sosyal Medya	Evet	628	38.02	9.59	0.097
	Hayır	598	37.08	10.12	
Günlük Hayat	Evet	628	14.43	5.82	0.374
	Hayır	598	14.72	5.82	
Dijital Bağımlılık Toplam	Evet	628	79.45	18.58	0.016*
	Hayır	598	76.84	19.46	

Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre oyun alt boyutunda ve dijital bağımlılık toplamda farklılık vardır ($p<0.05$). Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılanların dijital bağımlılığı daha fazladır. Sosyal medya ve günlük hayat alt boyutlarında farklılık yoktur ($p>0.05$). Bu durumun sebebi, bazı etkinliklerin çevrim içi platformlarda yapılması olarak düşünülmektedir. Altınok (2021) sanatsal ve sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin dijital bağımlılık toplam, sosyal medya ve oyun alt boyutlarında bağımlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu beklenmedik sonuç, Peçe (2023) çalışmasında da tartışılmıştır.

Tablo 4.56. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu

Yaşam Doymu	Etkinlik	n	Ortalama	ss	p
	Evet	628	16.10	4.23	0.000*
	Hayır	598	15.21	4.33	

Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma durumuna göre yaşam doyumu farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğine katılanların yaşam doyumu daha yüksektir. Bu bulgu, Arpacı (2022) ve Albayrak (2024) çalışmasıyla benzerdir. Hayes ve ark., (2019) çalışmasında ergenler arasında düzenli fiziksel aktivite yapmanın, stresin yaşam doyumu üzerindeki olumsuz etkilerini azalttığını göstermiştir. Spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma, öğrencilerin stresle başa çıkmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve sosyal ilişkiler kurmalarına katkı sağlayarak yaşam doyumunu artırdığı söylenebilir.

4.2.14. Algılanan Anne Baba Tutumuna Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doymu

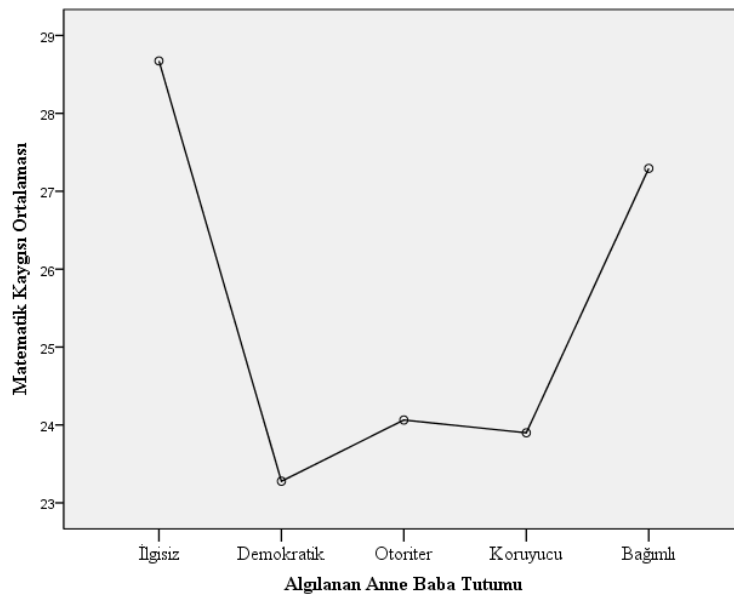
Algılanan anne baba tutumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan ANOVA testi sonucu Tablo 4.57, 4.58 ve 4.59'da verilmiştir.

Tablo 4.57. Algılanan anne baba tutumuna göre matematik kaygısı ANOVA testi sonuçları

Matematik Kaygısı	Anne Baba Tutumu	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1. İlgisiz	49	28.67	11.04	0.001*	1-2
	2. Demokratik	353	23.28	9.66		1-3
	3. Otoriter	220	24.06	10.62		1-4
	4. Koruyucu	546	23.90	9.80		5-2
	5. Bağımlı	58	27.29	10.50		
Toplam		1226	24.10	10.06		

Algılanan anne baba tutumuna göre matematik kaygısı ortalamaları farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Algılanan anne baba tutumu ilgisiz olanların matematik kaygısı demokratik, otoriter ve koruyucu olanlardan daha fazladır. Algılanan anne baba tutumu bağımlı olanların matematik kaygısı demokratik olanlardan daha fazladır. Dağdelen (2022) koruyucu ve ilgisiz anne-babaların çocuklarının matematik kaygısının, otoriter anne-babaların çocuklarının matematik kaygısından daha fazla olduğu, Ekin (2021) ise ilgisiz anne babaların çocuklarının matematik kaygısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç Yavuz ve Sarı (2023)'nin aile tutumu ve psikolojik sonuçlar arasındaki ilişkiye dair bulgularıyla örtüşmektedir. Ailelerin çocuklarının eğitimine gösterdiği ilgi, destek ve baskı öğrencilerin matematik kaygı seviyelerini etkileyebileceği söylenebilir.

Algılanan anne baba tutumuna göre matematik kaygısı ortalaması Şekil 4.40'da verilmiştir.

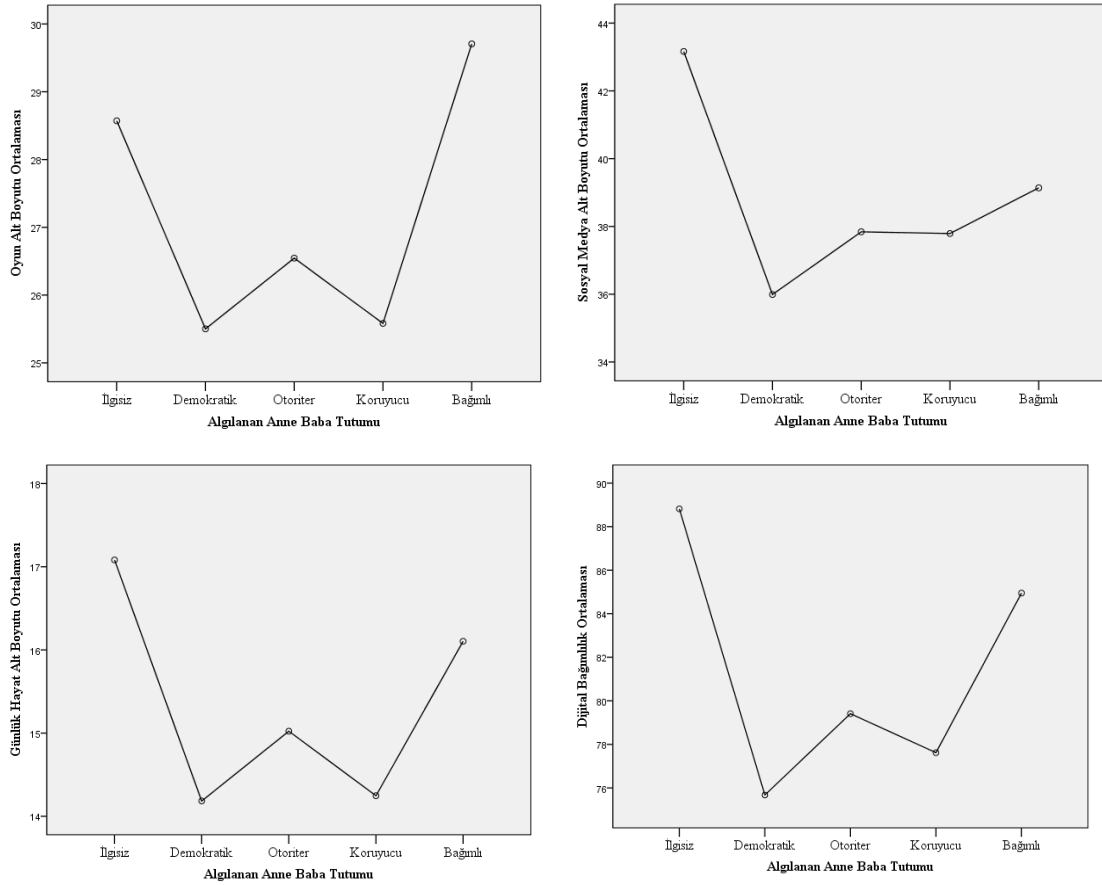


Şekil 4.40. Algılanan anne baba tutumuna göre matematik kaygısı ortalaması

Tablo 4.58. Algılanan anne baba tutumuna göre dijital bağımlılık ANOVA testi sonuçları

Dijital Bağımlılık	Anne Baba Tutumu	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
Oyun	1. İlgisiz	49	28.57	9.72	0.001*	5-2 5-4
	2. Demokratik	353	25.50	8.66		
	3. Otoriter	220	26.55	9.18		
	4. Koruyucu	546	25.58	8.45		
	5. Bağımlı	58	29.71	8.20		
Sosyal Medya	1. İlgisiz	49	43.16	10.84	0.000*	1-2 1-3 1-4
	2. Demokratik	353	35.99	9.39		
	3. Otoriter	220	37.84	9.86		
	4. Koruyucu	546	37.79	9.80		
	5. Bağımlı	58	39.14	10.37		
Günlük Hayat	1. İlgisiz	49	17.08	6.36	0.001*	1-2 1-4
	2. Demokratik	353	14.18	6.03		
	3. Otoriter	220	15.02	5.57		
	4. Koruyucu	546	14.25	5.57		
	5. Bağımlı	58	16.10	6.59		
Dijital Bağımlılık Toplam	1. İlgisiz	49	88.82	22.39	0.000*	1-2 1-3 1-4 5-2 5-4
	2. Demokratik	353	75.68	18.76		
	3. Otoriter	220	79.41	19.02		
	4. Koruyucu	546	77.62	18.53		
	5. Bağımlı	58	84.95	18.52		

Algılanan anne baba tutumuna göre dijital bağımlılık ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Algılanan anne baba tutumu ilgisiz olanların dijital bağımlılığı demokratik, otoriter ve koruyucu olanlardan daha fazladır. Algılanan anne baba tutumu bağımlı olanların dijital bağımlılığı demokratik ve koruyucu olanlardan daha fazladır. Uylas (2023) otoriter anne babaların çocuklarının dijital bağımlılığının koruyucu anne babaların dijital bağımlılığından daha çok olduğu sonucuna ulaşmıştır. Algılanan anne baba tutumuna göre dijital bağımlılık ortalaması Şekil 4.41’de verilmiştir.



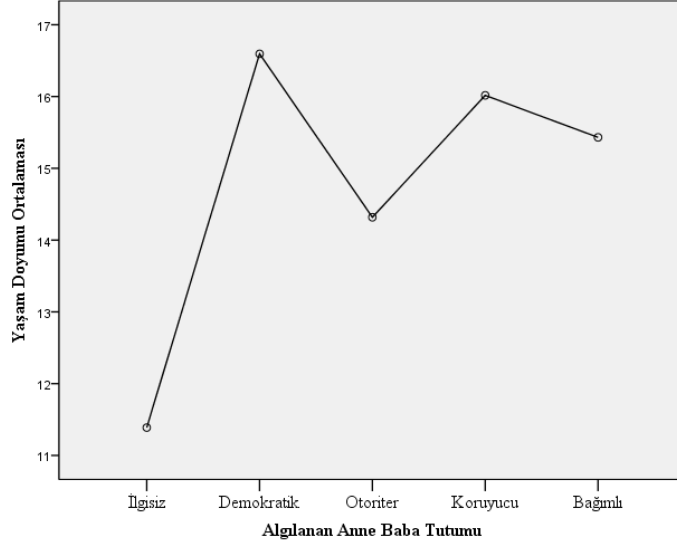
Şekil 4.41. Algılanan anne baba tutumuna göre dijital bağımlılık ortalaması

Tablo 4.59. Algılanan anne baba tutumuna göre yaşam doyumu ANOVA testi sonuçları

Yaşam Doymu	Anne Baba Tutumu	n	Ortalama	ss	p	Anlamlı Fark
	1. İlgisiz	49	11.39	4.42	0.000*	2-1
	2. Demokratik	353	16.59	4.00		2-3
	3. Otoriter	220	14.32	4.01		3-1
	4. Koruyucu	546	16.02	4.16		4-1
	5. Bağımlı	58	15.43	5.11		4-3
Toplam		1226	15.67	4.30		5-1

Algılanan anne baba tutumuna göre yaşam doyumu ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Algılanan anne baba tutumu ilgisiz olanların yaşam doyumu ortalaması demokratik, otoriter, koruyucu ve bağımlı olanlardan daha düşüktür. Algılanan anne baba tutumu otoriter olanların yaşam doyumu ortalaması demokratik ve koruyucu olanlara göre daha düşüktür. Haban (2023) çalışmasında korumacı ve reddedici ebeveynlerin çocuklarının yaşam doyumunun az olduğu sonucuna varmıştır. Çivitçi (2009) de anlayışlı ve demokratik anne babaların çocuklarının yaşam doyumunun ilgisiz ve otoriter olanlara oranla daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, literatürde sıkça

vurgulanan ebeveyn desteğinin çocukların psikolojik iyilik hali üzerindeki rolünü desteklemektedir. Algılanan anne baba tutumuna göre yaşam doyumu ortalaması Şekil 4.42’de verilmiştir.



Şekil 4.42. Algılanan anne baba tutumuna göre yaşam doyumu ortalaması

4.2.15. Anne Çalışma Durumuna Göre Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doymumu

Anne çalışma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 4.60, 4.61 ve 4.62’de verilmiştir.

Tablo 4.60. Anne çalışma durumuna göre matematik kaygısı bağımsız örneklem t-testi sonucu

Matematik Kaygısı	Anne Çalışma	n	Ortalama	ss	p
	Evet	659	24.31	10.14	0.424
	Hayır	567	23.85	9.96	

Annesi çalışanların matematik kaygı ortalaması daha yüksek. Ancak ortalamalar arasında ki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Bu sonuca göre annenin çalışıyor olmasının öğrencinin matematik kaygısını doğrudan etkilemediği söyleyebilir. Ekin (2021) ise annesi çalışan öğrencilerin matematik kaygısının annesi çalışmayanlara göre daha fazla olduğu sonucuna varmıştır.

Tablo 4.61. Anne çalışma durumuna göre dijital bağımlılık bağımsız örneklem t-testi sonucu

Dijital Bağımlılık	Anne Çalışma	n	Ortalama	ss	p
Oyun	Evet	659	26.00	8.52	0.826
	Hayır	567	26.11	8.99	
Sosyal Medya	Evet	659	37.57	9.73	0.973
	Hayır	567	37.55	10.01	
Günlük Hayat	Evet	659	14.74	5.68	0.267
	Hayır	567	14.37	5.98	
Dijital Bağımlılık Toplam	Evet	659	78.31	18.49	0.799
	Hayır	567	78.03	19.70	

Anne çalışma durumuna göre dijital bağımlılık farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.62. Anne çalışma durumuna göre yaşam doyumu bağımsız örneklem t-testi sonucu

Yaşam Doymu	Anne Çalışma	n	Ortalama	ss	p
	Evet	659	15.97	4.16	0.009*
	Hayır	567	15.32	4.44	

Annesi çalışan öğrencilerin yaşam doymu ortalaması daha yüksektir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Annesi çalışan öğrencilerin yaşam doymu çalışmayanlara göre daha yüksektir. Bu bulgu, Kiye (2023) tarafından da elde edilen sonuç ile benzerdir. Sonuç anne çalışmasının ailede ekonomik katkı ve sosyal model oluşturma açısından pozitif etkiye sebep olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 4.63. Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu arasındaki korelasyon

	Matematik Kaygısı	Oyun	Sosyal Medya	Günlük Hayat	Dijital Bağımlılık	Yaşam Doymu
Matematik Kaygısı	r	1	0.101	0.279	0.271	-0.161
	p		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
Oyun	r	1	0.375	0.361	0.763	-0.074
	p		0.000*	0.000*	0.000*	0.009*
Sosyal Medya	r		1	0.474	0.834	-0.107
	p			0.000*	0.000*	0.000*
Günlük Hayat	r			1	0.716	-0.212
	p				0.000*	0.000*
Dijital Bağımlılık	r				1	-0.154
	p					0.000*
Yaşam Doymu	r					1
	p					

Matematik kaygısı ve dijital bağımlılık arasında aynı yönlü, yaşam doyumu arasında ise ters yönlü anlamlı ilişki vardır. Dijital bağımlılık ve yaşam doyumu arasında ters yönlü anlamlı ilişki vardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda çalışmadan elde edilen sonuçlar ve sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Çalışmada elde edilen sonuçlar Tablo 5.1’de özetlenmiştir.

Tablo 5.1. Matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumu sonuçları

	Matematik Kaygısı	Dijital Bağımlılık			Toplam	Yaşam Doyumu
		Oyun	Sosyal Medya	Günlük Hayat		
Cinsiyet	√	√	√	×	√	√
Sınıf	√	×	√	√	√	√
Okul türü	√	×	×	√	×	√
Kardeş sayısı	×	×	×	×	×	√
Algılanan akademik başarı	√	×	√	√	√	√
Kendine ait telefon	×	×	√	×	×	×
Günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre	√	√	√	√	√	×
Algılanan aile ekonomik durum	√	√	×	√	×	√
Anne eğitim	√	√	√	×	√	√
Baba eğitim	√	×	√	×	×	√
Matematik özel ders alma	√	×	×	×	×	×
Günlük ders çalışma saati	√	√	√	√	√	×
Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma	×	√	×	×	√	√
Algılanan anne baba tutumu	√	√	√	√	√	√
Anne çalışma	×	×	×	×	×	√

Matematik kaygısı ile cinsiyet, sınıf, okul türü, algılanan akademik başarı, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, matematikten özel ders alma, günlük ders çalışma saati ve algılanan anne-baba tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Kardeş sayısı, kendine ait telefonu olma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma ve anne çalışma durumuna göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Dijital bağımlılık toplamı ile cinsiyet, sınıf, algılanan akademik başarı, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, anne eğitim durumu, günlük ders çalışma saati, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma ve algılanan anne- baba tutumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul türü, kardeş sayısı, kendine ait telefonu olma, algılanan aile ekonomik durumu, baba eğitim

durumu, matematikten özel ders alma ve anne çalışma durumuna göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yaşam doyumu ile cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, algılanan akademik başarı, algılanan aile ekonomik durumu, anne-baba eğitim durumu, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğe katılma, algılanan anne-baba tutumu ve anne çalışma durumuna göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kendine ait telefonu olma, günlük bilgisayar (masaüstü, laptop, tablet vb.), telefon başında geçen süre, matematikten özel ders alma ve günlük ders çalışma saatine göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

Kadınların matematik kaygısı erkeklere göre daha yüksek, erkeklerin dijital bağımlılık düzeyleri ise daha yüksektir. Ayrıca kadınların yaşam doyumu erkeklere kıyasla daha düşüktür. Bu nedenle, kadınların matematik özgüvenini artıracak özel destek programları planlamalı, erkeklerin ise dijital ortam kullanımını dengeleyici, ekran süresi farkındalığına ilişkin seminerler, dijital detoks programları ve ergenlik dönemindeki duygusal hassasiyetler, toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği baskılar ve beden algısı sorunlarıyla ilgili destekler sağlanmalıdır. Ailelere yönelik bilgilendirme programları, seminerler ile farkındalık artırılabilir. Öğrencilerin düzenli olarak kültürel, sportif ya da sanatsal etkinliklere katılması desteklenmeli. Bu nedenle, okullarda öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği yaratıcı drama, spor kulüpleri, müzik grupları ve doğa yürüyüşleri gibi etkinlikler yaygınlaştırılıp, bu etkinlikler dijital ortamdaki uzak kalmayı teşvik edecek şekilde planlanabilir.

Algılanan akademik başarı, matematikten özel ders alma ve günlük ders çalışma süresinin matematik kaygı düzeyini düşürmede etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin başarabileceklerine olan inançlarını artırmak amacıyla bireysel geri bildirimler, bireysel destek, başarı odaklı değerlendirme yöntemleri ve olumlu öğretmen tutumları öne çıkarılmalıdır. Ayrıca akademik ve öz-yeterliği artıracak küçük hedefli çalışma planları hazırlanmalı ve öğrenciler bu konuda desteklenmelidir. Ekonomik dezavantajlı öğrenciler okul bünyesinde ücretsiz bire bir desteklenebilir. Psikolojik araştırma ve rehberlik birimleri tarafından zaman yönetimi seminerleri, ders takibi, bireysel çalışma planları, öğrenci koçluğu ve akran destek programları yapılabilir.

Algılanan anne-baba tutumu, öğrencilerin dijital bağımlılığı, ders çalışma düzeni ve yaşam doyumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Ailelere yönelik olarak dijital

dünyada çocuk yetiştirme, sınır koyma, pozitif disiplin, olumlu iletişim kurma ve model olma temalı eğitim seminerleri düzenlenebilir. Aynı zamanda okul-aile iş birliği artırılmalı, velilerin eğitim sürecine düzenli katılımı teşvik edilmelidir.

Algılanan aile ekonomik durumu ve kardeş sayısının yaşam doyumunu etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin temel gereksinimlerinin karşılanması, sosyal-kültürel etkinliklere katılımlarının sağlanması, aile içi kaynakların paylaşımı, bireye ayrılan ilgi ve zaman yaşam doyumunu yükselten önemli faktörlerdendir. Yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve devlet işbirliği ile dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik destek programları uygulanabilir. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin yaşam doyumunu üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurularak, özellikle eğitim seviyesi düşük ailelere yönelik çocuk gelişimi, iletişim becerileri ve destekleyici ebeveynlik konularında farkındalık artırılabilir.

9. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucu, yeni eğitim ortamına uyum sürecinin dikkatle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, lise başlangıcında akademik, sosyal ve duygusal uyumu destekleyici özel programlar uygulanmalı; öğrencilerin ihtiyaç duydukları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri artırılabilir. Sınıf düzeyi arttıkça yaşam doyumunun azalması, özellikle 12. sınıf öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı hazırlığı, mezuniyet ve gelecek kaygısının yoğun etkisiyle açıklanabilir. Bu öğrenciler için sınav kaygısı yönetimi, zaman planlaması ve motivasyon artırmaya yönelik psikolojik destek programları geliştirilebilir. Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımı teşvik edilerek akademik baskının olumsuz etkilerini azaltılabilir. Ayrıca, ailelerin çocuklarının sınav ve gelecek kaygılarını anlamaları için bilgilendirmelerin yapılması, aile-okul işbirliğinin güçlendirilmesi önemlidir.

Özel fen liselerinde okuyan öğrencilerin yaşam doyumunun daha yüksek olması, okulun akademik olanaklarının yanı sıra sosyoekonomik ve yapısal farklılıkların öğrenci yaşam doyumunu üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Sadece akademik başarı değil, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi desteklenmelidir. Okul ortamının fiziksel koşulları, öğrenci kulüpleri ve sosyal etkinlikler zenginleştirilebilir, öğrencilerin okula aidiyet duygusu artırılabilir.

Araştırmada teknoloji kullanımı (telefon, bilgisayar) ve akademik faktörlerin yaşam doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu durum, yaşam doyumunun daha çok öğrencilerin genel yaşam koşulları, aile ve sosyal destek sistemlerine bağlı olduğunu göstermektedir. Eğitimciler ve aileler, teknoloji kullanımının kontrollü ve

dengeli olmasını sağlarken, öğrencilerin sosyal ilişkiler, hobiler ve fiziksel aktivitelerle dengeli bir yaşam sürmeleri için rehberlik etmelidir. Akademik başarı ve ders çalışma süresi gibi faktörlerde ise öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik bireyselleştirilmiş yaklaşımlar benimsenebilir.

KAYNAKLAR

- Ağdacı, A., & Yılmaz, M. (2023). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarılarıyla ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52(239), 1897–1912.
- Ağırtaş, A., & Güler, Ç. (2020). Sosyal medya kullanan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve sosyal kaygı durumlarının değerlendirilmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 76–89.
- Ak, M., Kesici, Ş., Yalçın, B., & Kavaklı, B. (2019). *Çocuğum bağımlı olmasın*. Nobel Yayınevi.
- Akbaş Coşar, H., & Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32–65.
- Akbıyık, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 280–301.
- Akyol, Y. S. (2021). *Covid-19 pandemisi sürecindeki eğitimcilerin dijital bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Albayrak, S. (2024). *Lise öğrencilerinde fiziksel aktivite ile sosyal medya bağımlılığı ve yaşam doyumu ilişkisi (Ordu ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 262–291.
- Altuntaş, Z., & Deringöl, Y. (2023). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ve matematik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(Special Issue 2), 26–44.
- American Psychiatric Association. (APA)(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501–517.
- Arpacı, S. (2022). *Ergenlerde bağlanma stilleri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Arslan, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 27–41.
- Arslan, A., & Bardakçı, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 36–70.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *UHİVE: Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 34–58.
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243-248.
- Aydın, M., & Keskin, İ. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801–1818.
- Ayhan, B., & Köselören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 1–30.
- Ayyed, A. N. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaşam doyumu ile sportmenlik yönelim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Erzurum.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). Guilford Press.
- Barmola, K. C., & Gawas, C. (2022). The mediator role of internet addiction between gender and life satisfaction. *The National Council of Churches Review (NCC Review)*, 3, 774–783.
- Baş, K., & Diktaş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 193–207.
- Bartram, D. (2021). Age and life satisfaction: Getting control variables under control. *Sociology*, 55(4), 421–437.
- Başar, M., & Doğan, M. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 1–26.
- Bayırlı, R., Geçici, M., & Erdem, A. (2021). Matematik kaygısı ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(207), 287–305.
- Beilock, S. L., & Willingham, D. T. (2014). Math anxiety: Can teachers help students reduce it? *American Educator*, 38(2), 28–32.

- Bekdemir, M., & Sert, M. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi ve pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin matematik kaygısına etkisinin araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Berkant, H. G., & Metin, Ö. F. (2020). Lise öğrencilerinin akademik streslerinin, matematik kaygılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 545–576.
- Bieg, M., Goetz, T., Wolter, I., & Hall, N. C. (2015). Gender stereotype endorsement differentially predicts girls and boys trait-state discrepancy in math anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6, 1404.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Firat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442–448.
- Bostan, C., & Kalyon, A. (2024). Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ve yaşam doyumu ilişkisi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 12(33), 92–107.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., & Potenza, M. N. (2019). The interaction of person-affect-cognition-execution (I-PACE) model for addictive behaviors: A theoretical framework for understanding the development and maintenance of behavioral addictions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 104, 162–174.
- Bulut, A. S. (2024). *Lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık, dijital bağımlılık ve dijital iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cheng, C., & Leung, L. (2020). Problematic internet use and physical and mental health among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1227.
- Çavuş, C. (2019). *Yaşam doyumu*. Uzm. Klinik Psikolog Cansu Çavuş. <https://cansucavus.com/yasam-doyumu/>
- Çelik, G. (2023). *İlkokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Çeliker, V. B. (2020). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkanat, Ş., Özgüç, S., & Kuşlu, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin üstbilgi ile ilişkisi. *Etkili Hemşirelik Dergisi*, 17(2), 190–201.
- Çırak, M., & Tuzgöl Dost, M. (2022). Nomophobia in university students: The roles of digital addiction, social connectedness and life satisfaction. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(64), 35–52.
- Çiçek, F. (2021). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2009). Relationship between irrational beliefs and life satisfaction in early adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, (37), 91–109.
- Dağdelen, M. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı ile okuryazarlık öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250–1293.
- Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, S., & Durmaz, M. (2018). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik kaygısı hakkındaki görüşleri ve müdahale yöntemleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17-27.
- Demirel, M., Er, Y., Kaya, A., & Çuhadar, A. (2022). Dijital bağımlılık ve boş zaman yönetiminin günlük hayata etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 1292-1306.
- Dere, Z. (2022). Examination of college student's technology addiction levels. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(1), 309-337.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43.
- Dilsiz, N. B. (2019). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının bağlanma stilleri ve yaşam doyumu ile ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Doğan, U., & Tosuntaş, Ş. B. (2021). Üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık ve akademik başarı ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 345-361.
- Domlu, E. (2022). *Çocuklar için dijital bağımlılık ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Doruk, M., & Kaplan, A. (2013). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik kaygılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1505-1522.
- Durmaz, Ö. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Durmuş, H., Günay, O., Yıldız, S., Timur, A., Balcı, E., & Karaca, S. (2018). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve üniversite yaşamı boyunca değişimi. *Alfa Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 383-389.
- Dürmüş, G. (2018). *Adölesanlarda obezite ve problemli internet kullanımı ilişkisinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Easterlin, R. A. (2001). Income and happiness: Towards a unified theory. *The Economic Journal*, 111(473), 465-484.
- Ekin, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin anne baba tutumu, sınav kaygısı ve matematik kaygısının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Erdem, R., & Aksoy, H. (2020). Dijital bağımlılık ve akademik kaygı: Lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 33-48.
- Erdoğan, M. Y. (2020). İyimserlik (yaşam yönelimi) ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide akademik başarının aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1-13.
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8998>

- Ergenç, T. S. (2011). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi bilişsel hazır bulunuşluk düzeyleri ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eryılmaz, S., & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 889-912.
- Farhadpour, M., & Fresneda-Portillo, C. (2019). *The impact of the ethnic background and the number of siblings on the scores of mathematics anxiety*. ResearchGate.
- Furner, J. M., & Duffy, M. L. (2002). Equity for All Students in the New Millennium: Disabling Math Anxiety. *Intervention in School and Clinic*, 38, 67-74.
- Goodman, A. (2001). Substance and behavioral addictions: Conceptual and diagnostic issues. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 64(3), 267-272.
- Griffiths, M. D. (2000). Internet addiction-Time to be taken seriously? *Addiction Research*, 8(5), 413-418.
- Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.
- Gürbüz, R., & Yıldırım, K. (2016). An investigation of mathematics anxiety of primary school teachers. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 536-552.
- Haban, K. (2023). *18 yaşındaki lise öğrencilerinde narsistik kişilik eğilimi ve algılanan ebeveyn tutumları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Hadfield, O. D., & McNeil, K. (1994). The relationship between Myers-Briggs personality type and mathematics anxiety among preservice elementary teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 375-384.
- Hayes, G., Dowd, K. P., MacDonncha, C., & Donnelly, A. E. (2019). Tracking of physical activity and sedentary behavior from adolescence to young adulthood: A systematic literature review. *Journal of Adolescent Health*, 65(4), 446-454.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46.
- Hoşşirin Elmas, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Kacar, M., & Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kana, F., Geçgel, H., & Öncü, B. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 941-970.
- Kaptanoğlu, Y. (2013). Sağlık alanında hipotezden teze: Veri toplama ve çözümleme serüveni (s. 238-249). Beşir Kitabevi.
- Karabulut, A. (2023). Bağımlılık eğitiminin üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerine etkisi. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (21), 1-25.
- Karagün, E., Ekiz, Z. D., & Kahveci, M. S. (2018). An investigation on the digital addiction of the students of Faculty of Sports of Kocaeli University. *SHS Web of Conferences*, 48, 1-9. 01057.
- Karapınar, D. Ç., Kılıç, C., & Daş, A. (2022). Dijital bağımlılığın kişilerarası iletişim üzerine etkisi: Atatürk Üniversitesi örneği. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9, 1-20.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaval, A., & Siyez, D. M. (2022). Ergenlerin internet bağımlılığı ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkide yalnızlık ve yaşam doyumunun aracı rolü. *Başkent Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 25-48.
- Kaya, Z., Vangözü, M. S., Marufoğlu, M., & Özdemir, M. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 117-138.
- Kaymal, B. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kesici, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi*, Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Keskin, A. (2008). *Eskişehir ilinde ruhsal hastalıkların sıklığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi*, Tıpta Uzmanlık Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kılıçman, İ., Çınar, R., Cöhce, A. A., Çöpür, H., & Güzel, E. (2022). Liselerde öğrenim gören öğrencilerin gelecek beklentilerinin yaşam doyumu üzerindeki etkileri. *Anatolia Social Research Journal*, 1(1), 7–21.
- Kırık, A. M. (2019). Dijital bağımlılığın psikolojik ve sosyolojik etkileri. *İletişim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 12-30.
- Kiye, S. (2023). Aile yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 406-421.
- Koçer, A. (2021). Sınıf düzeyine göre öğrencilerin matematik kaygılarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 88–101.
- Konca, S. (2008). *Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kuloğlu, A., & Orhan, F. G. (2021). Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(52), 1906-1926.
- Kurt Topraklı, C. (2020). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığının sosyalleşme ve yabancılaşma bağlamında incelenmesi-Kırıkkale ili örneği*, Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278-296.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2015). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(3), 1250-1306.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311.
- Kuzlu Ayyıldız, T., Harkın Gemicioğlu, Ş., Topçu, F., Demir, A., & Kaya, K. N. (2023). Ortaokul düzeyindeki çocuklarda internet bağımlılığının sosyal beceri düzeyi ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(1), 73-84.
- Leung, L. (2008). Linking psychological attributes to addiction and improper use of the mobile phone among adolescents in Hong Kong. *Journal of Children and Media*, 2(2), 93-113.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

- Maloney, E. A., & Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(8), 404–406.
- Mari, E., Biondi, S., Varchetta, M., Cricenti, C., Frascchetti, A., Pizzo, A., . . . , & Quaglieri, A. (2023). Gender differences in internet addiction: A study on variables related to its possible development. *Computers in Human Behavior Reports*, 9, 100247.
- Masuda, Y. J., Williams, J. R., & Tallis, H. (2021). Does life satisfaction vary with time and income? Investigating the relationship among free time, income, and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2051-2073.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nelson, P. R. (1983). A comparison of sample sizes for the analysis of means and the analysis of variance. *Journal of Quality Technology*, 15(1), 33-39.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results: Mathematics performance and student well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Öztaş, M., Yıldırım, B., Erdoğan, A., & Yamaner, E. (2025). Examination of the relationship between mindfulness and digital addiction in students athletes. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 16(59), 229–240.
- Paş, B. (2023). *Ergenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile özsaygıları ve etkileşim kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Paş, B., & Çelik, O. T. (2024). 12-18 yaş arasındaki çocukların dijital bağımlılıkları ile benlik saygıları ve etkileşim kaygıları arasındaki ilişki. *Anatolian Journal of Health Research*, 5(1), 65-72.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.
- Peçe, Z. A. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve özyeterlikle ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331(6014), 211–213.
- Rigelsky, M., Megyesiova, S., Ivankova, V., Al Khouri, I., & Sejvl, J. (2021). Gender differences in internet addiction among university students in the Slovak Republic. *Adiktologie*, 21(1), 1-8.

- Sakal, M. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre matematik kaygısının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sapma, G. (2013). *Matematik başarısı ile matematik kaygısı arasındaki ilişkinin istatistiksel yöntemlerle incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, M. H., & Solak, A. (2024). Matematik kaygısının ve matematik performansının ardındaki örtük nedenler: Cinsiyet kalıp yargısının rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 702–720.
- Sezgin, E., Altun Ekiz, M., & Kır, S. (2021). Genç ve yetişkinlerde dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 87-97.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203.
- Şanlı-Kula, K., & Ekin, H. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sınav ve matematik kaygısının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 199-229.
- Şeker, V. T. (2018). *Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, H., Şahinkaya, N., & AYTEKİN, C. (2017). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 82-108.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (6th ed.) (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabakçı, S. (2018). *Matematik kaygısı ile çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taş, İ., Karacaoğlu, D., Akpınar, İ., & Taş, Y. (2022). Ergenlerde aile yaşam doyumu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 9(1), 28-42.

- Taşlıyan, M., Karakuş, F. N., & Çakıroğlu, Z. (2021). Dijital bağımlılık ile yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 13(25), 503-517.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 11 Şubat 2025.
- Tobias, S. (1993). *Overcoming math anxiety*. W.W. Norton & Company.
- Uğurlu, D. (2023). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile beden eğitimi ve spora yönelik eğilimlerinin karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uylas, S. (2023). *Examining the digital addiction levels of high school students in terms of different variables*. Atlantis Press.
- Ünal, S., & Korkmaz, Ö. (2023). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 218–240.
- Volkow, N. D., Koob, G. F., & McLellan, A. T. (2016). Neurobiologic advances from the brain disease model of addiction. *New England Journal of Medicine*, 374(4), 363-371.
- Yalçın, A. (2021). *Genç yetişkinlerde dijital bağımlılık düzeyleri ve aleksitimi ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşartürk, F., Akyüz, H., Karataş, İ., & Türkmen, M. (2018). The Relationship between Free Time Satisfaction and Stress Levels of Elite-Level Student-Wrestlers. *Education Sciences*, 8(3), 133-144.
- Yavuz, Z., & Sarı, M. (2023). Öğrenci algısı, ebeveyn tutumu ve matematik kaygısı: Yapısal eşitlik modellemesiyle bir yaklaşım. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, 18(1), 101–120.
- Yazıcı Çelebi, G., & Çelebi, B. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 1-15.
- Yıldırım, M., & Baydan, S. (2023). Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi Siirt İl Örneği. *Fikriyat*, 2(2), 153-167.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.
- Zıvalı, C. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

EKLER

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırma “Lise Öğrencilerinin Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumunun incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi için bilgi toplama amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen bilgiler başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Sizden beklenen bu anketin tüm sorularına objektif olarak yanıt vermenizdir. Lütfen soruların tamamını samimi ve eksiksiz bir şekilde yanıtlayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz

Kız Erkek

2. Sınıf

9. Sınıf 10. Sınıf 11. Sınıf 12. Sınıf

3. Kardeş sayınız (siz dahil)?

1 2 3 4 5 Diğer (Belirtiniz)...

4. Algıladığınız akademik başarınız?

Başarılı Orta Başarısız

5. Kendinize ait telefonunuz var mı?

Var Yok

6. Günde kaç saatinizi bilgisayar (Masaüstü, Laptop, Tablet vb.), telefon başında geçiriyorsunuz?

0-1 2-3 4-5 6-7 8 ve daha fazla

7. Sizce ailenizin ekonomik durumu nasıl?

Düşük Ortanın Altı Orta Ortanın Üstü Yüksek

8. Annenizin eğitim durumu nedir?

Okuryazar değil İlkokul Orta Okul Lise
 Önlisans (2 Yıllık Üniversite) Üniversite Yüksek Lisans Doktora

9. Babanızın eğitim durumu nedir?

Okuryazar değil İlkokul Orta Okul Lise
 Önlisans (2 Yıllık Üniversite) Üniversite Yüksek Lisans Doktora

10. Matematik dersinden özel ders alıyor musunuz?

Evet Hayır

11. Günlük ders çalışma saatiniz (Okul dışında)?

Hiç çalışmıyorum 0-1saat 2-3saat 4-5saat 6saat ve üzeri

12. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim vb. etkinliğine katılıyor musunuz?

Evet Hayır

13. Size göre anne baba tutumunuz aşağıdakilerden hangisi?

İlgisiz Demokratik Otoriter Koruyucu Bağımlı

14. Anneniz çalışıyor mu?

Evet Hayır

EK-2 MATEMATİK KAYGI ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Aşağıda, matematik dersi alınırken hissedilmesi veya yaşanılması muhtemel duygular ve durumları anlatan ifadeler yer almaktadır. Bu maddelerde belirtilen duygular ve durumların matematik derslerinde yaşama sıklığınıza ilişkin görüşünüzü belirtmek üzere maddenin karşısında yer alan seçeneklerden birini işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Hemen hemen hiç	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1. Matematik denince aklıma karmaşık, anlaşılmaz şeyler gelir.	1	2	3	4	5
2. Matematik derslerinde tahtaya kalkmak bana zor geliyor.	1	2	3	4	5
3. Matematik derslerinde bana daima soru sorulacağından endişelenirim.	1	2	3	4	5
4. Şimdi matematik anlıyorum fakat giderek zor olacağından endişe duyuyorum.	1	2	3	4	5
5. Matematik sınavlarından korktuğum kadar diğer hiçbir şeyden korkmam.	1	2	3	4	5
6. Matematik yüzünden sınıfımı geçemeyeceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
7. Matematik dersine girdiğimde kendimi korkudan büzülmüş hissederim.	1	2	3	4	5
8. Matematik sınavlarına nasıl çalışacağımı bilemiyorum.	1	2	3	4	5
9. Benim için matematik çok eğlencelidir.	1	2	3	4	5
10. Matematik dersinde soru sormaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5

EK-3 DİJİTAL BAĞIMLILIK ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Aşağıda size uygun olan veya olmayan 29 adet madde bulunmaktadır. Her bir maddenin sizin için uygun olup olmadığını 1 ile 5 arasındaki puanları kullanarak eksiksiz olarak işaretleyiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yeni çıkan oyunları arkadaşlarımdan önce oynayıp bitirmek isterim.	1	2	3	4	5
2. Oyunda başarılı olmayı çok önemserim.	1	2	3	4	5
3. Oyun oynadığımda kendimi yalnız hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
4. Oyunlarda en üst seviyeye ulaşmak önemlidir.	1	2	3	4	5
5. Oyunda hedefime ulaşmak için uyku saatimi ertelemişimdir.	1	2	3	4	5
6. Doğum günümde ailemden hediye olarak elbiseye nazaran teknolojik bir araç beklerim.	1	2	3	4	5
7. Bayramlarda akraba ziyaretine gitmektense internet – play station kafe ya da sinemaya gitmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
8. Dijital araçlarla oyun oynadığım için arkadaşlarımla daha az vakit geçiriyorum.	1	2	3	4	5
9. Oyun oynamayı arkadaşlarımla vakit geçirmeye tercih ederim.	1	2	3	4	5
10. Yemeğimi genelde bilgisayar başında yerim.	1	2	3	4	5
11. Kullandığım elektronik araçların yeni modellerinin ne zaman çıkacağını merakla beklerim.	1	2	3	4	5
12. Gün içerisinde telefonumla fazla vakit geçiririm.	1	2	3	4	5
13. Sosyal medya hesaplarımı sıklıkla kontrol ederim.	1	2	3	4	5
14. Arkadaşlarımla sosyal medya üzerinden iletişime geçerim.	1	2	3	4	5
15. Telefonum yanımda olmadığında bir eksiklik hissederim.	1	2	3	4	5
16. Gün içerisinde sosyal ağlarda fazla vakit geçiririm.	1	2	3	4	5
17. Günün büyük bir kısmını dijital araçlarla geçiririm.	1	2	3	4	5
18. Sabahları ilk iş olarak mesajlarımı ve maillerimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
19. Gittiğim yerlerde Wi – Fi şifresini sorarım.	1	2	3	4	5
20. Gün içerisinde mutlaka birkaç saat telefonumdan ya da müzik çalarımın bir şeyler dinlerim.	1	2	3	4	5
21. Çevremdeki insanlar teknolojik araçlarla çok fazla kullandığını söylüyor.	1	2	3	4	5
22. İnternet nedeniyle gece geç vakitlere kadar oturup uykusuz kalırım.	1	2	3	4	5
23. Her ay SMS ve/veya internet paketi alırım.	1	2	3	4	5
24. Teknolojik araçlar aile hayatımı olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
25. Teknolojik araçlar uyku düzenimi bozar.	1	2	3	4	5
26. Teknolojik araçlar sosyal hayatımı olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
27. Teknolojik araçlar dikkat düzeyimi etkiler.	1	2	3	4	5
28. Teknolojik araçlarla fazla vakit geçirdiğim için ödevlerimi aksatırım.	1	2	3	4	5
29. İnternette daha fazla zaman geçirebilmek için sık sık sorumluluklarımı aksatıyorum.	1	2	3	4	5

EK-4 YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum	Tamamen katılıyorum
YÖNERGE: Aşağıda size uygun olan veya olmayan 5 adet madde bulunmaktadır. Her bir maddenin sizin için uygun olup olmadığını 1 ile 5 arasındaki puanları kullanarak eksiksiz olarak işaretleyiniz.					
1. İdeallerime yakın bir yaşantım vardır.	1	2	3	4	5
2. Yaşam koşullarım mükemmel.	1	2	3	4	5
3. Yaşamımdan memnunum.	1	2	3	4	5
4. Şimdiye kadar yaşamımdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.	1	2	3	4	5
5. Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5

EK-5 ETİK KURUL İZİNİ



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	İbrahim SEYHAN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	19.01.2024		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Lise Öğrencilerinin Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	15.02.2024	10:00
Karar No	Karar Tarihi	15.02.2024	
	Karar No	2024/02/30	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
	() Ret	() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayım etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

İbrahim SEYHAN'a ait "Lise Öğrencilerinin Matematik Kaygısı, Dijital Bağımlılık ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

EK-6 VALİLİK-MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-90153832
Konu : Araştırma İzni

21.11.2023

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 29.03.2023 tarihli ve 00000514863 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Matematik Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi İbrahim SEYHAN'ın "**Lise öğrencilerinin matematik kaygısı, dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi**" konulu çalışması kapsamında Çankaya ilçemize bağlı liselerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitimine genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (3 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet mah. Alparslan Türkeş cad. no:4 (Ek Hizmet Binası AR-GE)
Yenimahalle
Telefon No : 0 (312) 306 89 07
E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Aysun AKDEMİR

Unvan : Memur

İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakoorgu.meb.gov.tr> adresinden e f21-2fde-3456-80c1-7e3c kodu ile teyit edilebilir.

EK-7 MATEMATİK KAYGI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Gönderen: Recep Bindak <recepbindak@yahoo.com>

Gönderildi: 27 Şubat 2023 Pazartesi 13:25

Kime: ibrahim seyhan <ibrahim_Matematik_seyhan@hotmail.com>

Konu: Re: Matematik kaygı Ölçeği kullanım izni

Merhaba İbrahim Bey,

Tarafımdan geliştirilen ve Fırat Üniv. Fen-Müh. Bil. dergisinde yayınlanmış bulunan matematik kaygı ölçeğini kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar dilerim.

Recep BINDAK +90 505 684 29 77

On Monday, February 27, 2023 at 01:02:41 PM GMT+3, ibrahim seyhan <ibrahim_matematik_seyhan@hotmail.com> wrote:

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Matematik anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim, danışman hocam Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA. Bindak 2005

'Matemati kaygı Ölçeği'ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

İbrahim SEYHAN

EK-8 DİJİTAL BAĞIMLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

İlt: İlt: Dijital bağımlılık ölçeği kullanım izni Harici Gelen Kutusu x

 **ibrahim seyhan**
Alıcı: ben ▼

Gönderen: Ali Murat KIRIK <murat.kirik@marmara.edu.tr>
Gönderildi: 2 Mart 2023 Perşembe 19:17
Kime: ibrahim seyhan <ibrahim_Matematik_seyhan@hotmail.com>
Konu: Re: İlt: Dijital bağımlılık ölçeği kullanım izni

Merhaba.

Referans vermek kaydıyla kullanabilirsiniz.

İyi akşamlar.

2023-03-02 15:42, ibrahim seyhan yazmış:

> -----
>
> Gönderen: ibrahim seyhan
> Gönderildi: 25 Şubat 2023 Cumartesi 18:08
> Kime: aarslan@marmara.edu.tr <aarslan@marmara.edu.tr>
> Konu: Dijital bağımlılık ölçeği kullanım izni
>
> Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Matematik anabilim dalı tezli
> yüksek lisans öğrencisiyim, danışman hocam Prof. Dr. Kamile
> ŞANLI KULA. Arslan, Kırık,Karaman ve Çetinkaya (2015) tarafından
> geliştirilen
>
> "Dijital Bağımlılık Ölçeği"ni izniniz olursa tezimde
> kullanmak istiyorum.
> İziniz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

EK-9 YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

İbrahim Seyhan
Alıcı: ben

Gönderen: Abidin DAĞLI <dagli@dicle.edu.tr>
Gönderildi: 25 Şubat 2023 Cumartesi 23:30
Kime: İbrahim Seyhan <ibrahim_Matematik_seyhan@hotmail.com>
Konu: Ynt: Yaşam doyum ölçeği kullanım izni

Sn. İbrahim SEYHAN,
Taraflımızdan Türkçe uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeğini kaynak göstermek koşuluyla çalışmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz. Sevgilerimle.
Doç. Dr. Abidin DAĞLI
=

Gönderen: İbrahim Seyhan <ibrahim_Matematik_seyhan@hotmail.com>
Gönderildi: 25 Şubat 2023 Cumartesi 06:11:47
Kime: Abidin DAĞLI
Konu: Yaşam doyum ölçeği kullanım izni

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Matematik anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim, danışman hocam Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA. Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Doyum Ölçeği"ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.
İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

**EK-10 VI. ULUSLARARASI UYGULAMALI İSTATİSTİK KONGRESİ
KATILIM BELGESİ**



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	İbrahim SEYHAN
Uyruğu	T.C.
Orcid Numarası	0009-0002-4446-1493

EĞİTİM BİLGİLERİ	
Lisans	
Üniversite	Kırşehir Ahi Evran
Fakülte	Fen Edebiyat Fakültesi
Bölümü	Matematik
Mezuniyet Yılı	2011
Yüksek Lisans	
Üniversite	Kırşehir Ahi Evran
Enstitü	Fen Bilimleri
Anabilim Dalı	Matematik
Mezuniyet Yılı	2025

Tezden Üretilen Makaleler ve Bildiriler
Uluslararası Konferans ve Sempozyumlarda Sunulan Bildiriler Seyhan, İ. & Şanlı Kula, K. (2025). <i>An examination of digital addiction and life satisfaction of high school students</i> , UYİK 2025-Ankara. https://www.uyik.org/