

T. C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
2020-YL-056

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLİ İNTERNET
KULLANIMININ ÖĞRENME SORUMLULUĞUNU
YORDAMA GÜCÜ**

HAZIRLAYAN

Halil İbrahim KOLAN

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğretim Üyesi Beste DİNÇER

Aydın - 2020

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2020

Halil İbrahim KOLAN

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMININ ÖĞRENME SORUMLULUĞUNU YORDAMA GÜCÜ

Halil İbrahim KOLAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Beste DİNÇER

2020, xix + 158 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin belirlenen alt problemler doğrultusunda incelenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki farklı okul türlerinde öğrenim gören 1005 lise öğrencisi oluşturmaktadır. İlişkisel (korelasyonel) tarama modelinin kullanıldığı nicel türdeki bu çalışmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Problemleri İnternet Kullanımı Ölçeği (Ergen Formu) (Ceyhan ve Ceyhan, 2009) ve Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (Lise Öğrencisi Formu) (Yeşil, 2013) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için betimsel istatistikler ile ilişkili örneklem t-testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD çoklu karşılaştırma testi, pearson momentler çarpımı korelasyon testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının düşük düzeyde olduğu, aşırı kullanım alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve algılanan akademik başarı değişkenleri ile problemleri internet kullanımı arasında anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır. Anne eğitim ve baba eğitim düzeyi ile problemleri internet kullanımı arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını düzeyde olduğu görülmüştür. Dış yönetimli öğrenme sorumlulukları ile öz yönetimli öğrenme sorumlulukları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Öğrencilerin dış yönetimli öğrenme sorumlulukları puanları öz yönetimli öğrenme sorumlulukları puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulgulanmıştır. Lise öğrencilerinin öğrenme

sorumlulukları puanlarının incisiyet, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi ile öğrenme sorumlulukları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Araştırmada problemlili internet kullanımının ve öğrenme sorumluluğunun açıklanmasında en yüksek etki büyüklüğü değerleri günlük internet kullanım süresi değişkeninde tespit edilmiştir. Problemlili internet kullanımı ile öğrenme sorumlulukları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda internetin olumsuz sonuçları ve aşırı kullanım alt boyut puanlarının öğrenme sorumluluklarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır. Sosyal fayda/sosyal rahatlık alt boyutunun ise öğrenme sorumlulukları üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Problemlili İnternet Kullanımı, İnternet Bağımlılığı, Öğrenme Sorumluluğu, İnternetin Olumsuz Sonuçları, İnternetin Aşırı Kullanımı

ABSTRACT

THE PREDICTIVE POWER OF PROBLEMATIC INTERNET USE ON LEARNING RESPONSIBILITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Halil İbrahim KOLAN

MSc Thesis, at Educational Sciences

Supervisor: Dr. Beste DİNÇER

2020, xix + 158 Pages

The main purpose of this research is to examine the relationship between problematic internet usage and learning responsibilities of high school students in line with the determined sub-problems. The sample group of the study consists of 1005 high school students studying in different school types in Aydın province Efeler district in 2019-2020 academic year. In this quantitative study using a relational (correlational) scanning model, Demographic Information Form, Problematic Internet Use Scale (Adolescent Form)(Ceyhan ve Ceyhan, 2009) and Learning Responsibility Scale (High School Student Form) (Yeşil, 2013) were used as data collection tool. Samples related to descriptive statistics t-test, independent samples t-test, one way variance analysis (ANOVA), LSD multiple comparison test, Pearson moments multiplication correlation test and multiple linear regression analysis were used for the analysis of the data collected within the scope of the research.

According to the results obtained in the study, it was observed that problematic internet usage of the high school students was low and moderate in the overuse sub-dimension. It was found that there was a significant difference between gender, class level, school type, daily internet usage time, internet usage purpose and perceived academic success variables and problematic internet usage. It was determined that there was no significant difference between mother education and father education level and problematic internet use. According to the results of the research, the learning responsibilities of the participant students were found to be good. A significant difference was found between externally managed learning responsibilities and self-

directed learning responsibilities. Students externally controlled learning responsibilities scores were found to be significantly higher than self-controlling learning responsibilities scores. It was observed that high school students' learning responsibilities scores differed significantly according to gender, daily internet usage time, internet usage purpose and perceived academic success variables. There was no significant difference between grade level, school type, mother education level, father education level and learning responsibilities. In the research, the highest effect size values in the explanation of problematic internet use and learning responsibility were determined in the daily internet usage time variable. A moderate negative relationship was found between problematic internet use and learning responsibilities. As a result of multiple regression analysis, it was found that negative results of internet and overuse subscale scores significantly predicted learning responsibilities. It was determined that the social benefit / social comfort sub-dimension did not have a significant effect on learning responsibilities.

KEY WORDS: Problematic Internet Usage, Internet Addiction, Learning Responsibility, Negative Results of the Internet, Internet Overuse

ÖNSÖZ

Yüksek lisans sürecimde sabrı ve anlayışıyla hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, önümüze çıkan problemlere karşı sağladığı motivasyon ile tez çalışmamı tamamlamamda büyük katkısı olan danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Beste DİNÇER' e en içten saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca gerek ders gerekse tez aşamasında her zaman desteğini esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU' na saygılarımı sunar ve teşekkürü borç bilirim. Yüksek lisans sürecimde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım sayın Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL, Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR ve Dr. Öğretim Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE hocalarıma teşekkür ederim.

Bilgi ve tecrübeleriyle bana katkıda bulunduğunu düşündüğüm sevgili kardeşim Milli Eğitim Uzman Yardımcısı Hayrullah KOLAN'a da ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak yüksek lisans eğitimim süresinde yoğun geçen bu süreçte desteklerini esirgemeyen aileme de teşekkürlerimi sunarım.

Halil İbrahim KOLAN

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|--------------|
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT..... | vi |
| ÖNSÖZ | viii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xiii |
| TABLolar DİZİNİ..... | xiv |
| EKLER DİZİNİ | xviii |
| KISALTMALAR DİZİNİ..... | xix |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 7 |
| 1.4. Varsayımlar | 9 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 10 |
| 1.6. Tanımlar | 10 |
| BÖLÜM II..... | 11 |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE | 11 |
| 2.1. Problemlı İnternet Kullanımı ile İlgili Kuramsal Çerçeve | 11 |
| 2.1.1. İnternetin Tanımı ve Tarihçesi..... | 11 |
| 2.1.2. Türkiye’de İnternetin Gelişimi | 11 |
| 2.1.3. Problemlı İnternet Kullanımı | 11 |
| 2.1.4. Problemlı İnternet Kullanımı Tanı Ölçütleri..... | 11 |
| 2.1.4.1. Young’ın İnternet Bağımlılığı İçin Tanı Ölçütleri | 11 |
| 2.1.4.2. Problemlı İnternet Kullanımı Tanı Ölçütleri (Shapira vd.)..... | 11 |
| 2.1.4.3. Goldberg’ın İnternet Bağımlılığı İçin Tanı Ölçütleri | 11 |
| 2.1.4.4. DSM-5’te İnternette Oyun Oynama Bozukluğu İçin Önerilen Tanı Ölçütleri..... | 11 |
| 2.1.5. Problemlı İnternet Kullanımını Açıklayan Modeller | 11 |
| 2.1.5.1. Young’ın Dört Kategori Modeli..... | 11 |
| 2.1.5.2. Davis’in Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Patolojik İnternet Kullanımı Modeli | 11 |
| 2.1.5.3. Caplan’ın Problemlı İnternet Kullanımı Modeli | 24 |
| 2.1.5.4. İnternet Bağımlılığında Nöropsikolojik Zincir Modeli | 26 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1.5.5. Grohol'ün İnternet Bağımlılığı Modeli | 27 |
| 2.1.5.6. Suler İnternet Bağımlılığı Kuramı..... | 29 |
| 2.1.5.7. Feindel'in Biyopsikososyal Yaklaşım Modeli | 11 |
| 2.1.6. Sağlıklı İnternet Kullanımı | 32 |
| 2.2. Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Kuramsal Çerçeve..... | 33 |
| 2.2.1. Sorumluluk..... | 33 |
| 2.2.2. Öğrenme Sorumluluğu..... | 34 |
| 2.3. Problemlı İnternet Kullanımı ile Öğrenme Sorumluluğu Arasındaki İlişki | 39 |
| BÖLÜM III..... | 40 |
| 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 40 |
| 3.1. Problemlı İnternet Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar..... | 40 |
| 3.2. Öğrenme Sorumluluğu ile ilgili Yapılan Araştırmalar..... | 44 |
| BÖLÜM IV..... | 53 |
| 4. YÖNTEM | 55 |
| 4.1. Araştırmanın Modeli | 55 |
| 4.2. Araştırma Evreni ve Örneklem..... | 56 |
| 4.3. Veri Toplama Araçları..... | 58 |
| 4.3.1. Kişisel Bilgi Formu..... | 58 |
| 4.3.2. Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği (Piko-E)..... | 58 |
| 4.3.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ-II)..... | 59 |
| 4.4. Verilerin Analizi..... | 60 |
| BÖLÜM V | 62 |
| 5. BULGULAR..... | 64 |
| 5.1. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine İlişkin Bulgular | 64 |
| 5.2. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular | 64 |
| 5.2.1. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması..... | 65 |
| 5.2.2. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması..... | 66 |
| 5.2.3. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşması..... | 65 |
| 5.2.4. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması | 71 |
| 5.2.5. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması | 73 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.6. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması | 75 |
| 5.2.7. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin İnternet Kullanım Amacı Değişkenine Göre Farklılaşması | 80 |
| 5.2.8. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı DüzeylerininAlgılanan Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşması | 84 |
| 5.3. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine İlişkin Bulgular .. | 86 |
| 5.4. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu DüzeylerininDemografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular | 87 |
| 5.4.1. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması | 87 |
| 5.4.2. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması | 88 |
| 5.4.3. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu DüzeylerininOkul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması | 90 |
| 5.4.4. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması | 93 |
| 5.4.5. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması | 94 |
| 5.4.6. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması | 96 |
| 5.4.7. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin İnternet Kullanım Amacı Değişkenine Göre Farklılaşması | 100 |
| 5.4.8. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu DüzeylerininAlgılanan Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşması | 103 |
| 5.5. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımları ile Öğrenme Sorumlulukları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular | 106 |
| 5.6. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarının Öğrenme Sorumluluklarını Yordamasına İlişkin Bulgular | 107 |

BÖLÜM VI..... 108

6. TARTIŞMA ve SONUÇ

| | |
|--|-----|
| 6.1. Tartışma ve Sonuçlar | 108 |
| 6.1.1. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeyleri İle İlgili Bulguların Tartışılması | 109 |
| 6.1.2. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Cinsiyet Değişkene Göre Tartışılması | 110 |

| | |
|--|------------|
| 6.1.3. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Sınıf Düzeyi Değişkene Göre Tartışılması | 112 |
| 6.1.4. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Okul Türü Değişkene Göre Tartışılması | 112 |
| 6.1.5. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Ebeveyn Eğitim Düzeyleri Değişkene Göre Tartışılması..... | 113 |
| 6.1.6. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkene Göre Tartışılması | 114 |
| 6.1.7. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının İnternet Kullanım Amacı Değişkene Göre Tartışılması..... | 115 |
| 6.1.8. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Algılanan Akademik Başarı Değişkene Göre Tartışılması | 116 |
| 6.2.1. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyleri İle İlgili Bulguların Tartışılması | 117 |
| 6.2.2. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Cinsiyet Değişkene Göre Tartışılması | 118 |
| 6.2.3. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Sınıf Düzeyi Değişkene Göre Tartışılması | 118 |
| 6.2.4. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Okul Türü Değişkene Göre Tartışılması | 119 |
| 6.2.5. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Anne-Baba Eğitim Düzeyleri Değişkene Göre Tartışılması..... | 120 |
| 6.2.6. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkene Göre Tartışılması | 120 |
| 6.2.7. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının İnternet Kullanım Amacı Değişkene Göre Tartışılması | 121 |
| 6.2.8. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Algılanan Akademik Başarı Değişkene Göre Tartışılması | 122 |
| 6.3. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımları ile Öğrenme Sorumlulukları Arasındaki İlişkinin Tartışılması | 123 |
| 6.4. Öneriler..... | 123 |
| 6.4.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler..... | 123 |
| 6.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... | 123 |
| 7. KAYNAKLAR | 125 |
| 8. EKLER | 151 |
| Ek 1. Kullanılan Ölçme Araçları | 151 |
| Ek 2. Ölçme Araçlarının Kullanım İzinleri | 155 |
| Ek 3. Ölçme Araçlarının Uygulanması için Alınan İlgili İzinler | 156 |
| ÖZGEÇMİŞ | 158 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Şekil 2.1. Bağımlılık Türleri..... | 14 |
| Şekil 2.2. Davis'in Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Patolojik İnternet Kullanımı Modeli..... | 22 |
| Şekil 2.3. Caplan'ın Problemlili İnternet Kullanım Modeli | 24 |
| Şekil 2.4. İnternet Bağımlılığında Nöropsikolojik Zincir Modeli | 26 |
| Şekil 2.5. Grohol İnternet Bağımlılığı Modeli..... | 28 |
| Şekil 2.6. Feindel'in Biyopsikososyal İnternet Bağımlılığı Modeli..... | 31 |
| Şekil 2.7. Öğrenme Sorumluluğu Bileşenleri..... | 36 |

TABLULAR DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Tablo 4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri | 57 |
| Tablo 4.2. Problemlı İnternet Kullanımı (Ergen) Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları . | 59 |
| Tablo 4.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği'ne (ÖSÖ-II) İlişkin Güvenirlik Katsayıları..... | 60 |
| Tablo 4.4. Ölçek Ortalama Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri..... | 61 |
| Tablo 4.5. Problemlı İnternet Kullanımı Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonucu | 63 |
| Tablo 5.1. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler | 64 |
| Tablo 5.2. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları..... | 65 |
| Tablo 5.3. Sınıf Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler | 66 |
| Tablo 5.4. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.. | 67 |
| Tablo 5.5. Okul Türlerine Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler | 69 |
| Tablo 5.6. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları | 70 |
| Tablo 5.7. Anne Eğitim Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler | 72 |
| Tablo 5.8. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları | 72 |
| Tablo 5.9. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler | 74 |

| | |
|---|----|
| Tablo 5.10. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 74 |
| Tablo 5.11. Günlük İnternet Kullanımı Süresine Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 76 |
| Tablo 5.12. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Günlük İnternet Kullanımı Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 77 |
| Tablo 5.13. İnternet Kullanım Amacına Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 80 |
| Tablo 5.14. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 81 |
| Tablo 5.15. Algılanan Akademik Başarılarına Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 84 |
| Tablo 5.16. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Algılanan Akademik Başarılarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 85 |
| Tablo 5.17. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyleri ve Alt Boyutlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları..... | 86 |
| Tablo 5.18. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları..... | 87 |
| Tablo 5.19. Sınıf Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 88 |
| Tablo 5.20. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Sınıf düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 90 |
| Tablo 5.21. Okul Türlerine Göre Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 91 |
| Tablo 5.22. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 92 |
| Tablo 5.23. Anne Eğitim Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 93 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 5.24. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 94 |
| Tablo 5.25. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 95 |
| Tablo 5.26. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları | 95 |
| Tablo 5.27. Günlük İnternet Kullanımı Süresine Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 96 |
| Tablo 5.28. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Günlük İnternet Kullanımı Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 97 |
| Tablo 5.29. İnternet Kullanım Amacına Göre Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... | 99 |
| Tablo 5.30. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları | 101 |
| Tablo 5.31. Algılanan Akademik Başarılarına Göre Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Ortalama Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler | 102 |
| Tablo 5.32. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 104 |
| Tablo 5.33. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı ile Öğrenme Sorumlulukları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonucu..... | 105 |
| Tablo 5.34. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımları Alt Boyutlarının Öğrenme Sorumluluklarını Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu | 106 |

EKLER DİZİNİ

| | |
|--|-----|
| Ek 1. Kullanılan Ölçme Araçları | 151 |
| Ek 2. Ölçme Araçlarının Kullanım İzinleri | 155 |
| Ek 3. Ölçme Araçlarının Uygulanması için Alınan İlgili İzinler | 156 |



KISALTMALAR DİZİNİ

- APA : Amerikan Psikiyatri Birliği
DSÖ : Dünya Sağlık Örgütü
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
ODTÜ : Ortadoğu Teknik Üniversitesi
ÖSÖ-II : Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-Lise Öğrencisi Formu
PIKÖ-E : Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği- Ergen
TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel Araştırma Kurumu
TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu
YEŞİLAY : Türkiye Yeşilay Cemiyeti

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılın en önemli dinamiklerinden birisi olan teknoloji hayatımızı derinden etkilemekte ve insan hayatını değiştirmektedir. Teknolojik gelişmeler sonucunda günlük rutin işlemlerimiz internet üzerinden hızlı ve kolay bir şekilde yapılabilmektedir. Teknolojinin getirdiği yeniliklerle birlikte bireyler sosyal çevresiyle iletişimini internet üzerinden görüntülü görüşme ve mesaj yoluyla yapabilmektedir. Sanal iletişim teknolojilerinin getirdiği yeniliklerle birlikte iletişim biçimleri de özellikle ergenler arasında değişmektedir. İnternet; kişilerin iletişim biçimlerine ve boş zamanlarını nasıl geçirdiklerine etki eden bir ortam haline gelmektedir (Dağtaş ve Yıldırım, 2015).

“We Are Social” adlı araştırma kuruluşunun “The State of Digital in April 2019” adlı raporuna göre, küresel internet kullanıcıları geçtiğimiz on iki ayda yüzde 8,6 artmıştır. 350 milyon yeni kullanıcı ile 2019 yılının başından bu yana toplam 4.437 milyar insan interneti kullanmaktadır. Bu verilere göre dünya nüfusunun %56’sının internet erişimi olduğu görülmektedir (www.wearesocial.com). Tüm dünyada olduğu gibi internet erişim ve kullanım oranları Türkiye’de de hızla yükselmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2019) araştırmasına göre Türkiye’de bilgisayar ve internet kullanımı oranı 16-74 yaş grubundaki bireylerde % 75,3 olduğu saptanmıştır ve 2018 yılına göre % 2,4 artmıştır. Aynı araştırmaya göre hanelerin % 88,3’ünün evden internete erişim imkânına sahip olduğu belirtilmiştir. Bu oran bir önceki yılda % 83,8 olarak açıklanmıştır. Yine TÜİK tarafından açıklanan son üç ay içinde bireylerin yaş grubuna göre internet kullanım oranları verileri ise en yoğun internet kullanımının 25-34 yaş daha sonra ise 16-24 yaş arası olduğunu göstermektedir. 16-24 yaş arası internet kullanım oranı % 90,8 oranında olduğu TÜİK tarafından yapılan aynı araştırmada saptanmıştır. İnterneti kullanma amaçlarına bakıldığında ise; Türkiye’deki kullanıcılar

interneti en çok anlık mesajlaşma, sosyal medyada paylaşım yapma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşma ve internet üzerinden video görüşmesi için kullanılmaktadır (TÜİK, 2019).

Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi evden ve mobil cihazlardan internet erişiminin yaygınlaşmasıyla birlikte internet kullanımının da giderek yaygınlık kazandığı görülmektedir. Özellikle akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte internetin sağladığı çevrimiçi iletişim, mesajlaşma, eğlence, oyun ve video platformu gibi uygulamalar gençler arasında popüler bir olgu haline gelmiştir.

İletişim ve öğrenme ortamlarına hızlı ve kolay ulaşma gibi olumlu yönleri yanında, internetin aşırı, bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı özellikle gençler üzerinde olumsuz etkilere de neden olabilmektedir. Bireyin iş hayatı veya eğitim için internette geçirdiği süre dışında kişinin bireysel ve sosyal sorumluluklarını aksatacak düzeyde internet kullanımı aşırı ve problemlili internet kullanımı olarak değerlendirilmektedir. Belli bir amaca bağlı olmaksızın internete bağlı kalınan süre arttıkça ergenlerin internet bağımlılığının geliştiği söylenebilir. Ergenler açısından incelendiğinde, 12-18 yaşları arasında günde 2,5 saatten fazla internet kullanımı veya şiddet, kumar ve cinsellik gibi içeriklerle meşguliyet, problemlili internet kullanımı olarak değerlendirilmektedir (Yay, 2019: 41). Bireyde internet bağımlılığının /problemlili internet kullanımının gelişmesinde internet kullanım süresi ve internet kullanım amacının asıl etken olduğu söylenebilir. Bireyin yaşadığı psikolojik ve sosyal sorunlar ise internet bağımlılığına katkıda bulunan etkenler olarak değerlendirilebilir (Ögel, 2017: 135). Problemlili internet kullanımını yordayan değişkenlerle ilgili yapılan araştırmalarda internet kullanım süresi yanında interneti kullanım amaçlarının da önemli olduğu görülmektedir. Ceyhan (2010) üniversite öğrencileri arasında yaptığı araştırmada, problemlili internet kullanımında internet kullanım amacının önemli bir etmen olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma bulgularına göre "tanımadıkları kişilerle sosyal ilişkiler kurma", "kimlik arayışı", "eğlenme" ve "tanıdıkları ve yakınları ile iletişim kurma" amacı ile internet kullanımının problemlili internet kullanımını önemli ölçüde yordadığı belirlenmiştir. Problemlili internet kullanımının yaygınlığı ve internet kullanım süresi ile ilişkisini inceleyen yapılan bazı araştırmalarda, problemlili internet kullanımı/ internet bağımlılığı puanlarının yüksek bulunduğu örnekler saptanmıştır. Taş (2018) lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada öğrencilerin %31.9'unun günde 4 saat ve üstü internet kullandığı

ayrıca internet kullanım süresi arttıkça internet bağımlılığı puanlarının yükseldiğini saptamıştır. 12–18 yaş grubu ergenler arasında yapılan bir başka araştırmada ise internet bağımlılığı yaygınlığı % 12.6 olarak bulunmuştur (Doğan, 2013). Literatürdeki araştırmaların sonuçlarının çoğunluğuna bakıldığında 12-18 yaş arası gençlerde problemlili internet kullanımı/ internet bağımlılığının önemli bir risk olduğu görülmektedir (Öztürk vd., 2007). Bu nedenle ergenlerin hayatında giderek daha fazla yer alan internetin aşırı ve kötüye kullanımıyla ilişkili olabilecek değişkenler hakkında daha fazla bilimsel çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Gençler arasında internet; eğlence, bilgi edinme, sosyal iletişim ve oyun amaçlı kullanıldığı gibi hayatın getirdiği sorunlardan kaçma, yalnızlığı giderme, zaman geçirme ve kendini ifade etme gibi amaçlarla da kullanılmaktadır (Akar, 2017; Canoğulları ve Gürçay, 2017). Amacı dışında ve kontrol edilemeyen internet kullanımının gençlerin iletişim becerilerini zayıflattığı, akademik başarılarını düşürdüğü, bedensel ve psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilediği, sosyal çevreyle ilişkisini zayıflattığı ve internet bağımlılığı, problemlili internet kullanımı gibi sorunlara yol açtığı belirtilmektedir (Cengizhan, 2005; Ayas vd., 2011; Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014; Büyükfiliz, 2016; Can, 2018).

İnternetin aşırı, kontrolsüz ya da sağlıksız kullanımını isimlendirmek için literatürde internet bağımlılığı (internet addiction) (Young, 1996; Kandell, 1998; Goldberg, 1999), internet istismarı (internet abuse) (Young ve Case, 2004; Morahan-Martin ve Schumacker, 2005), patolojik internet kullanımı (pathological internet use) (Morahan-Martin ve Schumacker, 2000; Davis, 2001), problemlili internet kullanımı (problematic internet using) (Caplan, 2002; Davis vd., 2002), kompulsif internet kullanımı (compulsive internet using) (Shaw ve Black, 2008; Ciarrochi vd., 2016), internet bağılılığı (internet dependency) (Scherer, 1997; Anderson, 1998) ve internet bağımlılığı bozukluğu (internet addiction disorder) (Ferraro vd., 2006; Dong vd., 2011) gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Literatürdeki farklı isimlendirmeler, araştırmacıların bireylerde sağlıksız internet kullanımı sonucunda oluşan işlevsel bozuklukların bilişsel, davranışsal ve duyuşsal yönlerini incelemesinden kaynaklandığı söylenebilir (Davis, 2001; Atalan, 2018)

İnternet bağımlılığı kavramı, ilk olarak Goldberg tarafından 1995 yılında literatüre kazandırılmıştır (Saruhan, 2019). 1996 yılında ise Young (1996) internet bağımlılığını davranışsal bağımlılıklar arasındaki kumar bağımlılığına yakın bir patolojik bozukluk olduğunu ifade etmiştir. Amerikan Psikiyatri Birliği [APA] tarafından yayınlanan, Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM-IV' te (APA, 1995) yayımlanan patolojik kumar oynama tanı ölçütlerini, internet bağımlılığı için uyarlayarak 8 maddelik tanı ölçütü ortaya koymuştur (Dinç, 2017). İnternet bağımlılığı henüz davranışsal bozukluk olarak tanımlanmasa da 2013'te yayınlanan DSM-V'te (APA, 2013) internet oyun bağımlılığı (internet gaming disorder), ileride araştırılması gereken bir bozukluk olarak kabul edilmiş, tanılamaya yönelik dokuz ölçüt ortaya konmuştur. DSM-V, internet oyun bağımlılığının tanılanması için, oyun oynamanın bir kişinin hayatının çeşitli yönlerinde "önemli bozulma veya sıkıntıya" neden olması gerektiğini belirtmiştir (www.psychiatry.org/). 2018 yılında ise internet oyun bozukluğu (Gaming Disorder), Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) Uluslararası Hastalık Sınıflandırmasının (ICD-11) 11. revizyonuna dahil edilerek bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. ICD-11 sınıflandırmasına göre oyun bozukluğunun tanılanması için, davranış örüntüsünün kişisel, ailesel, sosyal, akademik, mesleki veya diğer önemli yaşam alanlarında önemli ölçüde bozulmaya yol açacak düzeyde olması ve en az 12 ay boyunca belirgin olması gerekmektedir (<https://www.who.int>).

Young'ın ilk defa internet bağımlılığı için tanı ölçütlerini oluşturmasından sonra, birçok araştırmacı internet bağımlılığı tanı ölçütleri oluşturmuş ve çeşitli değerlendirme araçları geliştirerek bağımlılığın tanılanmasında katkı sunmuştur (Goldberg, 1996; Young, 1996; Griffiths, 2000; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Davis, 2001; Caplan, 2002; Shapira vd., 2003; Demetrovics vd., 2008; Hsu vd., 2015). Türkiye'de ise internet bağımlılığı araştırmaları 2000'li yıllardan sonra literatüre girmiştir. İnternetin yaygınlaştığı ilk zamanlarda internet bağımlılığının, bağımlılık olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği tartışılırken günümüzde ise tedavisi ve önleme çalışmaları üzerinde durulmaktadır (Doğan, 2013).

İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan tanımlar ve ölçütler incelendiğinde; internet kullanımını denetlemek, azaltmak veya durdurmak için defalarca başarısız olmak, interneti problemlerden kaçmak ya da çaresizlik, suçluluk, endişe, depresyon gibi ruh hallerini hafifletmenin bir yolu olarak kullanmak, internette gezindiği sayfaların içeriğini

gizlemek için aile üyelerine, terapisteye veya başkalarına yalan söylemek, internet kullanımının kısıtlanması veya azaltılması halinde yoksunluk duyma, internetin aşırı kullanılması sebebiyle sosyal ilişkiler, okul veya işle ilgili sorumluluklarını ihmal etme, internetin planlanandan daha fazla süre alması gibi davranışlar internet bağımlılığı/ problemlili internet kullanımının belirtileri arasında sayılmaktadır (Young, 1996; Goldberg, 1999; Shapira vd., 2003).

İnternetin aşırı, amaçsız ve kontrolsüz kullanımını ifade etmek için popüler olarak internet bağımlılığı kavramı kullanılmaktadır. Bağımlılık kavramı kimyasal bağımlılıkları çağrıştırdığı için internetin aşırı kullanımının bireylerin gündelik hayatlarında işlevsel problemlere yol açmasını tanımlayan problemlili internet kullanımı kavramının bazı araştırmacılar tarafından tercih edildiği görülmektedir (Davis, 2001; Davis vd., 2002; Caplan, 2003; Caplan, 2018; Moreno vd., 2019). Aşırı internet kullanımının iletişim becerileri, akademik başarı, sosyal kaygı, akran ilişkileri, benlik saygısı, akademik erteleme ve problem çözme becerisi gibi davranışlarla arasındaki ilişkilerin incelendiği, betimsel yöntemlerin kullanıldığı bazı araştırmalarda, problemlili internet kavramının kullanıldığı görülmüştür (Ceyhan vd., 2007; Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014; Büyükfiliz, 2016; Duman, 2016; Say, 2016; Yüce, 2018; Erkan, 2019; Saruhan, 2019). Bu çalışma, klinik bir incelemeden daha çok, kişinin aşırı internet kullanımı sebebiyle okul yaşamında yaşadığı zorluklara odaklandığı için problemlili internet kullanımı kavramı tercih edilmiştir. Beard ve Wolf (2001) problemlili internet kullanımını, bir insanın hayatında psikolojik ve sosyal zorluklar ile okul veya iş yaşamında güçlüklereden oluşan internet kullanımı olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise, problemlili internet kullanımı, bireyin duygusal zorluk yaşamasına ve günlük aktivitelerinin işlevselliğinin bozulmasına yol açacak düzeyde internet kullanımını kontrol edememesi olarak ifade edilmiştir (Shapira vd., 2003). Tanımlarda belirtildiği gibi internetin problemlili kullanımı bireyin akademik yaşamında sorunlara yol açabilmekte ve öğrencilerin sorumlu oldukları işlevsel alanlarda kayıp yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda problemlili internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesi, öğrenmeye yönelik görevleri yerine getirmesi, öğrenenlerin eksik olduklarını düşündüklerini tamamlaması, öğrencinin başarılı akademik çıktılara ulaşmak için gerekeni yapması

olarak açıklanabilir (Hill, 2002; Ropert; 2009; Akt. Erişti, 2017; Yakar ve Saracaloğlu, 2017, 2019). Öğrenme sorumluluğu, bireyde diğer sorumluluk duygularının oluşmasına temel oluşturduğu için önemli bir olgudur (Yeşil, 2013). Öğrenme, öğrenenin bireysel sorumluluğunu aldığı bir süreç olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin akademik başarıya ulaşması için öğrenme görevlerini zamanında yerine getirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğunun öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Yakar ve Saracaloğlu, 2019). Lan (1996) yaptığı çalışmada öğrenme sorumluluk düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu aktarılmaktadır. Bu bağlamda okulların en önemli görevi öğretimden daha çok, öğrencilere öğrenmeyi öğrenme davranışlarını kazandırmaktır. Lise dönemi öğrencilerin hayatlarında kritik kararların alındığı ve gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin sorumluluk davranışlarını olumsuz etkileyen dışsal ve içsel faktörler olabilmektedir (Yeşil, 2013). Bu faktörler arasında teknolojinin ve özellikle internetin aşırı ve bilinçsiz kullanımı da yer alabilmektedir. Beard ve Wolf (2001) problemlili internet kullanımı tanımında belirttiği gibi internetin bilinçsiz ve aşırı kullanımı bireyin okul yaşamında zorluklara neden olabilir. Bu nedenle bu çalışmada lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Aydın ili Efeler ilçesindeki liselerde öğrenim gören (9. 10. 11. ve 12. Sınıf) öğrencilerinin problemlili internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımları ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımı, internetin olumsuz yönleri, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanımı
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Okul türüne,
 - ç. Anne eğitim düzeyine,

d. Baba eğitim düzeyine,
e. Günlük internet kullanım süresine
f. İnternet kullanım amacına
g. Algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları ne düzeydedir?

a. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin dış yönetimli öğrenme sorumlulukları ile öz yönetimli öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

4. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları, dış yönetimli öğrenme sorumlulukları ve öz yönetimli öğrenme sorumlulukları

a. Cinsiyete,
b. Sınıf düzeyine,
c. Okul türüne,
ç. Anne eğitim düzeyine,
d. Baba eğitim düzeyine,
e. Günlük internet kullanım süresine
f. İnternet kullanım amacına

g. Algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

5. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin problemleri internet kullanım ve alt boyutları ile öğrenme sorumlulukları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım alt boyutlarından alınan puanlar birlikte öğrenme sorumluluğunu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de internet kullanımını gençler arasında hızla yaygınlaştırmaktadır. TÜİK (2019) verilerine göre 16-24 yaş grubundaki gençlerin internet kullanım oranı % 90.8’dir. Yıllar geçtikçe bu oran yükselmektedir. İnternetin özellikle ergenler arasında iletişim, sosyal medya ve oyun amaçlı kullanımı beraberinde bağımlılık davranışlarına yol açabilmektedir. Uyuşturucu, alkol ve kumar bağımlılıklarına göre daha erken yaşlarda başlayan internet bağımlılığı 12-18 yaş arası ergenlerde en büyük risk grubu

olarak görülmektedir (Öztürk vd., 2007). 12-18 arası ergenlerde yapılan bir araştırmada internet bağımlılığı yaygınlığı % 12.6 olarak bulunmuştur (Doğan, 2013). Atalan (2018), Türkiye'de problemlili internet kullanımının yaygınlık oranının ergenlerde % 0.2- % 24.1 arasında değiştiğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre ergenlerde internetin problemlili kullanımının önemli ve araştırmaya değer bir sorun olduğu söylenebilir.

İlgili literatürde problemlili internet kullanımı ile ilişkili çalışmalarda problemlili internet kullanımı ile cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri (Azher vd., 2014; Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014), akademik öz-yeterlik ve akademik erteleme (Odacı ve Çelik, 2011), öz-düzenleme (Billieux ve Van der Linden, 2012), depresyon, sosyal fobi ve düşmanlık (Yen vd., 2007; Ceyhan ve Ceyhan, 2008; Telkök Şen, 2015; Korkmaz, 2017), alkol ve sigara alışkanlığı (June vd., 2007), öz-saygı (Niemz vd., 2005; Kim, 2008) ; kişilerarası ilişkiler, bilişsel çarpıtmalar ve sosyal kaygı (Milani ve Di Osualdella, 2009); dışlanma, dürtüsellik ve çevrimiçi grup üyeliği (Motram ve Fleming, 2009); kontrol odağı, problem çözme becerisi, sosyal destek, ebeveyn-ergen ilişki niteliği, öfke ve problem çözme becerileri (Say ve Batıgün, 2016; Yüce, 2018); psikolojik iyi oluş, benlik saygısı ve öznel iyi oluş, anne baba tutumu (Kraut vd., 1998; Özer, 2013; Erkan, 2019); kişilik özellikleri ve sosyal beceri (Yavuzarslan Gök, 2017); algılanan sosyal destek (Tanrıverdi, 2012), akademik başarı ve akademik erteleme (Stavropoulos vd., 2013; Duman, 2016; Demir ve Kutlu, 2017); yalnızlık (Ceyhan ve Ceyhan, 2008; Say ve Batıgün, 2016); kimlik statüsü, internet kullanım amaçları ve cinsiyet (Ceyhan, 2010) arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Ancak problemlili internet kullanımı ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde öğrenme sorumluluğu hakkında sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Yeşil, 2013; Kaya ve Doğan, 2014; Erişti, 2017; Yakar ve Sracaloğlu, 2017, 2019; Şenkal, 2020). Araştırmaların daha çok bireysel, sosyal ve ahlaki sorumluluklar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazındaki araştırmaların sonuçlarına göre, okulların ve eğitimcilerin öğrencilere sorumluluk davranışlarının kazandırılmasında önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir. Okullar ve eğitimciler, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını yerine getirmede yaşadıkları sorunları belirleyerek, akademik ve bireysel birçok sorunlarının çözülmesine önemli katkılar sağlayabilecektir (Yeşil, 2013). Bu nedenle öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik

sorumluluklarını ihmal etme nedenlerini ortaya çıkarmak ve öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini belirlemek için bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulların ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını kazanması için neler yapabilecekleri ve yaptıkları araştırılması gereken önemli bir konudur. Akademik başarısızlık, disiplinsizlik, verimsizlik ve motivasyonsuzluk gibi öğrenme ortamlarına olumsuz etkisi olabilecek durumların önlenmesi ve öğrencilere öz-düzenleme, öz-kontrol gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu yapılan araştırmalarla belirlenen öğrenme sorumluluğunun araştırılması gereken önemli bir olgu olduğu söylenebilir (Illeris, 2003; Young, 2005; Gynnild vd., 2008; Stockdale ve Brockett, 2010; Akt. Yeşil, 2013).

Bu çalışmanın sonucunda öğrenme sorumluluklarını yerine getirememeye ve problemlerle internet kullanımı nedeniyle akademik başarılarında performans kaybı yaşayan öğrencilerin bu olumsuzluklardan etkilenmemeleri için gerekli önlemlerin alınmasında uzmanlar, akademisyenler, rehberlik servisleri ve öğretmenler için farkındalık oluşturması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın lise öğrencilerinde problemlerle internet kullanımının azaltılması için bilinçlendirmeye yönelik rehberlik çalışmalarının yapılmasında ve önlemeye yönelik eğitim programlarının tasarlanmasında katkısının olacağı düşünülmektedir.

Daha önce yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde lise öğrencilerinin problemlerle internet kullanımı ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkiyi sınavan herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın, yapılacak olan yeni çalışmalara kaynak olması ve araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.3. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarını dikkatle cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin beyan ettikleri notların akademik başarılarını doğru yansıttığı varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilinin Efeler ilçesinde yer alan liselerde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Araştırmada kullanılan tanımlar ve kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

Problemlı İnternet Kullanımı: Kişinin hayatında psikolojik, sosyal, akademik ve mesleki sorunlara yol açan internet kullanımı olarak tanımlanabilir (Beard ve Wolf, 2001: 378).

Öğrenme Sorumluluğu: Bireylerin öğrenmeye ilişkin ödevlerini yerine getirmek, kendi hedeflerine ulaşma konusunda yapılması gerekenleri gerçekleştirmek ve eksik olduklarını düşündükleri konularda kendilerini tamamlamasıdır (Yakar ve Saracaloğlu, 2017).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, “İnternetin Tanımı ve Tarihçesi”, “Problemlili İnternet Kullanımı”, “Öğrenme Sorumluluğu”ve “Problemlili İnternet Kullanımı ile Öğrenme Sorumluluğu Arasındaki İlişki” ile ilgili ayrıntılı açıklama ve çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Problemlili İnternet Kullanımı ile İlgili Kuramsal Çerçeve

2.1.1.İnternetin Tanımı ve Tarihçesi

Marson (1997), interneti “organizekaos” olarak tanımlamıştır. İnterneti, dünyanın farklı noktalarında teknolojik araçların birbirlerine bağlanarak oluşturdukları ve milyonlarca kullanıcının eş zamanlı veya farklı zamanlarda kullandığı bir iletişim ağı olarak tanımlamak da mümkündür (Güneş, 2016). İnternet teknolojisinin çıkış amacı, nükleer bir savaş sırasında, iletişim sistemlerinin ortadan kalkması olasılığına karşı kesintisiz ve güvenli bir iletişim sistemi kurmaktır (Salus ve Foreword, 1995). Amerikan Ordusu 1962’de Amerika Birleşik Devletleri’ne yapılabilecek bir nükleer saldırıdan sonra kesintisiz çalışmaya devam edecek ve ülkenin tümüne yaygınlaştırılabilecek bir askeri bilgisayar ağı tasarlamıştır (Güneş, 2016). Bu askeri amaçlı kullanılan bilgisayar ağları ilk olarak üniversitelerde daha sonra tüm sivil alanlarda kullanılmaya başlanmıştır. 1980’li yıllarda ise Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve İngiltere’de üniversitelerde internet erişimi yaygınlaşmaya başlamıştır (Doğan, 2013). 1990’larda internete kitlesel erişimi kolaylaştıran www (world wide web) sistemi, ilk arama motorlarının kurulması ve fiber optik kabloların kullanımıyla tüm dünyaya yayılmıştır (Bayraktar, 2013). İnternet bankacılığının gelişmesi, online ticaret mağazalarında her türlü ürüne ulaşılabilmesi girişimciliğin de önünü açmıştır. 1990’lı yılların ortasında web site sayısı yaklaşık 10 bine ulaşırken sunucu sayısı ise 3 milyona yaklaşmıştır (Çakır vd.,2013).

2.1.2. Türkiye’de İnternetin Gelişimi

Türkiye’de internet kullanımı, yıllar geçtikçe önemi ve yaygınlığı artan bir olgu haline gelmiştir. İnternet ile ilgili Türkiye’de yapılan ilk çalışmalar 1991 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi [ODTÜ] ve Türkiye Bilimsel Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]’ın ortaklığında yürütülen bir proje kapsamında başlamıştır. Bu proje kapsamında ilk deneme internet bağlantısı ise 1992 yılında Hollanda ile yapılmıştır (Taş ve Kestellioğlu, 2011). 1993’te ise 64 kbps kapasiteli kiralıkhat ile ODTÜ ve Amerika Birleşik Devletleri arasında TCP/IP protokolu kullanılarak Türkiye’nin ilk resmi internet bağlantısı gerçekleştirilmiştir. 1993-1996 yılları arasında bazı üniversiteler ODTÜ üzerinden internete erişmiştir (Çakır vd., 2013).

We Are Social ve Hootsuite 2019 yılı verilerine göre dünyada 4.479 milyar internet kullanıcısı bulunmaktadır. Dünya genelinde sosyal medya kullanıcısı sayısı ise 3.725 milyara ulaşmıştır. Aynı verilere göre dünya genelinde insanların % 58’i internet, % 48’i de aktif sosyal medya kullanıcısıdır. Bu oranlar 2018 yılı verilerine göre karşılaştırıldığında yaklaşık % 10 artış olduğu görülmektedir (<https://wearesocial.com/>). İnternet World Stats 2019 verilerine göre ise Avrupa ülkelerinin % 86.8’i, Türkiye’nin ise % 83.3’ü interneti kullanmaktadır. Bu oranlara bakıldığında interneti kullanan birey sayısının gün geçtikçe arttığı görülmektedir (www.internetworldstats.com). Türkiye’de interneti kişisel kullanma amaçlarına bakıldığında ise, anlık mesajlaşma, çevrimiçi haber okuma, internet üzerinden video görüşmesi, sosyal medyada içerik paylaşma, müzik dinlemek, sağlıkla ilgili bilgi arama, e-posta gönderme / alma ve internet bankacılığı gibi hizmetlerin en çok kullanılan servisler olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019).

İnternetin sunduğu iletişim, bilgiye hızlı ulaşma, uzaktan eğitim, çevrimiçi alışveriş gibi olanakların insanların hayatında çok büyük değişim getirdiği söylenebilir. Bununla birlikte internetin aşırı kullanımı sonucunda, bir süre sonra yaşanan zaman algısındaki değişim ve kötüye kullanılması gibi olumsuzluklar bireyde bağımlılık davranışlarının gelişmesine neden olabilmektedir (Ögel, 2017: 110)

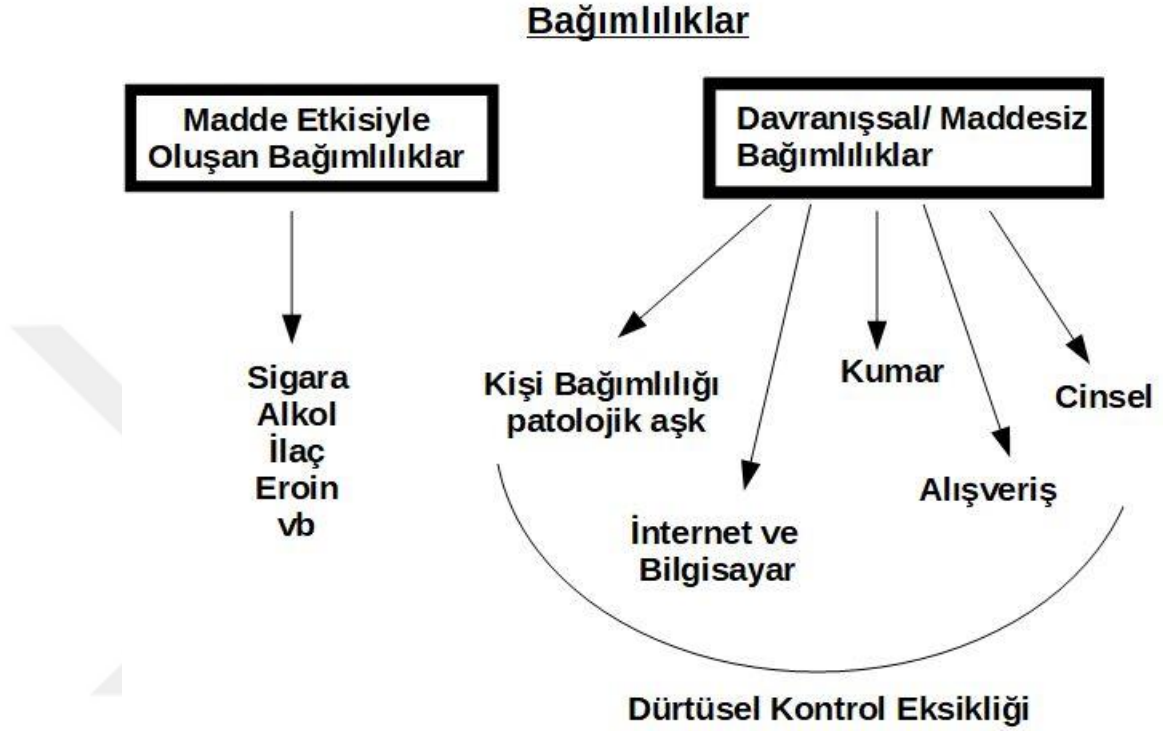
2.1.3.Problemlı İnternet Kullanımı

Problemlı internet kullanımını irdelemeden önce bağımlılık kavramının doğasını anlamak önemli bir aşamadır. Türkiye Yeşilay Cemiyeti [YEŞİLAY] (2017) bağımlılığı “kişinin kullandığı bir nesne veya bir eylem üzerindeki kontrolünü kaybetmesi ve onsuz yaşam sürememeye başlaması” şeklinde tanımlamıştır. Shaffer (1999) ise bağımlılığı “olumsuz sosyal, psikolojik veya biyolojik sonuçlara rağmen nesnekullanımına veya davranışlara devam etmek; kişinin kendi davranışlarını kontrol edemediği öznel bir duygu” olarak ifade etmiştir. Bağımlılık, alışkanlığın bir sonraki devresidir. Bağımlılık durumu, bağımlılığa konu olan davranışın aşırı ölçüde yapılması sonucu gerçekleşmektedir (Ögel, 2017). Bağımlılığa ilişkin davranışlar bir süre sonra kişinin günlük hayatını ciddi bir biçimde kaplar. Zorunlu olan gündelik eylemlerinin dışında bütün enerjisini bağımlılıkla ilgili madde veya eylemlere ayırır. Bireyler bağımlılık haline bir anda değil adım adım yaklaşır. Bağımlılık riskinin oluştuğu aşığıda belirtilen davranışlardan anlaşılabilir:

- a) Kullanılan madde miktarının veya davranışa harcanan sürenin giderek artması,
- b) Madde miktarı veya davranış sıklığı herhangi bir nedenler azalınca ya da kısıtlanınca depresyon, öfke, uykusuzluk gibi yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması,
- c) Psikolojik, sosyal ya da fiziksel bir sorun oluşturmasına rağmen madde kullanmaya veya özgül davranış örüntülerine devam etmek,
- d) Kişinin madde veya özgül davranış ile ilgili kontrolü kaybetmesi ve plandığından fazla madde kullanması veya davranışta bulunması,
- e) Bağımlı olunan madde veya davranış ile bağlantılı olarak zihinsel meşguliyet yaşaması (Dinç, 2015).

Bağımlılıkla ilgili literatür incelendiğinde fiziksel ve davranışsal bağımlılık olarak iki kısımda değerlendirilmektedir (Dinç, 2016). Fiziksel bağımlılıklar olarak madde kullanımını içeren sigara, alkol, esrar, eroin, hap gibi nesnelere bağımlılık anlaşılmalıdır (Yüce, 2018). Kumar, alışveriş, seks, yeme ve teknolojik bağımlılıklar davranışsal bağımlılıklar altında yer almaktadır (Dinç, 2016). Davranışsal bağımlılıklar DSM IV’te “dürtü kontrol bozukluğu” olarak nitelendirilmektedir (Ögel, 2017). Young (1996) internet bağımlılığını davranışsal bağımlılık türleri arasında, dürtüsel kontrol

bozukluğu olarak değerlendirmiştir. Caplan (2002) ise internet bağımlılığını, problemlili internet kullanımı olarak isimlendirerek bilişsel –davranışçı yaklaşıma göre açıklamıştır. Şekil 2.1.’de madde etkisiyle oluşan bağımlılıklar ve davranışsal bağımlılıklar açıklanmıştır.



Kaynak: Ögel, 2017
Şekil 2.1.Bağımlılık Türleri

İnternet kullanımının bireylerin hayatında daha çok yer almasıyla birlikte internetin amacı dışında, bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı kişilerin sosyal, akademik ve iş hayatlarında olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Alanyazında internetin problemlili kullanımı ilk defa internet bağımlılığı olarak Goldberg (1995) tarafından isimlendirilmiştir. Young (1996) davranışsal bağımlılıklar arasında yer alan kumar bağımlılığı tanı ölçütlerini internet bağımlılığına uyarlayarak bu alanda ilk çalışmaları yapmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı ve klinisyenler tarafından farklı isimlendirme ve tanımlamalar yapılmıştır (Dinç, 2016). Bu isimlendirmeler arasında internet bağımlılığı (internet addiction) (Goldberg, 1995; Young, 1996), internet istismarı (internet abuse) (Morahan-Martin, 2005; Griffiths, 2010), patolojik internet kullanımı (pathological internet use) (Davis, 2001), problemlili internet kullanımı (problematic internet using) (Beard ve Wolf, 2001; Caplan, 2002; Davis, 2002), sorunlu internet kullanımı (Ögel,

2017), aşırı internet kullanımı (excessive internet use) (Weinstein ve Lejoyeux, 2010; Casaló ve Escario, 2019) ve teknolojik bağımlılıklar (Griffiths, 1996) sayılabilir. İsimlendirmelerdeki farklılıkların sebebinin bağımlılığın internet kullanım süresinden mi yoksa kullanım amacından mı kaynaklandığı konusundaki fikir ayrılıkları olduğu söylenebilir (Dinç, 2016). Problemlı internet kullanımı; kişinin çevrimdışı yaşamını yönetmede zorluklarla sonuçlanan bilişsel, duygusal ve davranışsal belirtilerden oluşan çok boyutlu bir sendromdur (Davis, 2001; Davis vd., 2002; Morahan-Martin ve Schumacher, 2003; Caplan, 2003; Caplan, 2005a; Caplan, 2005b; Akt. Caplan vd.,2009). Problemlı internet kullanımının belirtileri kesin sınırlarla tespit edilmemekle birlikte, çevrimiçi ortamda geçirilen zamanın kontrolünü kaybetmek, ödevlerini veya ev işlerini zamanında tamamlamada sorun yaşamak, aileden ve arkadaşlardan uzaklaşıp çevrimiçi arkadaşlar veya çevrimiçi oyun arkadaşlıklara yoğunlaşmak, çevrimiçi ortamda harcadığı zamana karşı kendini suçlu hissetmek, sadece çevrimiçi oyun ortamı içindeyken mutlu hissetmek, günlük faaliyetlerden çekilme, okul devamsızlığında artış, spor etkinliği ve takımlarından uzaklaşma, bilek ağrısı gibi fiziksel belirtiler, sendrom, kuru gözler veya gergin görme, sırt ve boyun ağrıları, baş ağrıları, uyku rahatsızlıkları, belirgin kilo alımı veya kaybı gibi belirtiler oluşabilmektedir (www.education.vic.gov.au).

Beard ve Wolf (2001) problemlı internet kullanımını “Bir insanın hayatında psikolojik ve sosyal zorluklar ile akademik veya iş yaşamında güçlüklereden neden olan internet kullanımı“ olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre internet kullanımının sorun olup olmaması süre bakımından değil işlevsellikte bozulma durumuna göre değişmektedir. Buna göre iş veya eğitim amaçlı normalden fazla internet kullanımının doğrudan internet bağımlılığı olarak değerlendirilemeyeceği söylenebilir. Dolayısıyla internetin sağlıklı kullanımı ve olumsuz sonuçlara neden olup olmadığı kişilerin hayatında önemli bir unsurdur (Dinç, 2016). Bu nedenle problemlı internet kullanımının / internet bağımlılığının kişilerde olup olmadığını tanılamak için araştırmacılar tarafından problemlı internet kullanımı tanı ölçütleri önerilmiştir.

2.1.4. Problemlı İnternet Kullanımı Tanı Ölçütleri

İnternetin sağlıksız kullanımının kişilerde bilişsel ve davranışsal rahatsızlık oluşturup oluşturmadığını tanılamak için araştırmacılar ve klinisyenler tarafından

internet bağımlılığı tanı ölçütleri ortaya koyulmuştur (Ögel, 2017). Bu çalışmada Young İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri, Problemlı İnternet Kullanımı Tanı Ölçütleri (Shapira vd., 2003), Goldberg İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri ve DSM-V İnternet Oyun Bozukluğu (Internet Gaming Disorder) Tanı Ölçütleri incelenmiştir.

2.1.4.1. Young'ın internet bağımlılığı için tanı ölçütleri

İnternet bağımlılığı bozukluğunu tanılamak için ilk tanı ölçütleri Young tarafından DSM IV' teki patolojik kumar oynama kriterleri internet bağımlılığı için uyarlanarak 8 maddelik tanı ölçütlerini oluşturmuştur (Doğan, 2013). Buna göre aşağıda yer alan sekiz ölçütten beş ya da daha fazlasına "evet" yanıtının verilmesi, internet bağımlılığı olarak tanılanmaktadır (Beard ve Wolf, 2001)

1. Kendinizi sürekli internette hissediyor musunuz?
2. İstenilen haz duygusuna ulaşmak için interneti artan sürelerde kullanma ihtiyacı hissediyor musunuz?
3. İnternet kullanımını kontrol etmek, azaltmak veya durdurmak için defalarca başarısız oldunuz mu?
4. İnternet kullanımını azaltmaya veya durdurmaya çalışırken kendinizi depresif veya huzursuz hissediyor musunuz?
5. İnterneti planladığınızdan daha uzun süre kullanıyor musunuz?
6. İnternet kullanımı sebebiyle önemli bir iş, ilişki, eğitim veya kariyer fırsatını riske ettiniz mi?
7. İnternetteki kullanım içeriğini saklamak için ailenize, psikolojik yardım aldığınız kişilere veya diğerlerine yalan söylediniz mi?
8. İnterneti sorunlardan kaçmak ya da disforik bir ruh halinden (örneğin sinirlilik, gerginlik, anksiyete, depresyon gibi) kurtulmak için kullanıyor musunuz?

2.1.4.2. Sahapira vd. problemlı internet kullanımı tanı ölçütleri

Shapira vd., (2003) hem sistematik çalışma için problemlı internet kullanıcılarını tanılayacak kadar geniş, hem de hastanın belirtilerini açıklayabilecek bilinen diğer psikiyatrik hastalıkları görmezden gelmeyecek kadar geniş kriterler önermişlerdir. Buna göre sağlıklı internet kullanımı ile uyumsuz olan bireylerin aşağıdaki kriterlerden en az birine sahip olması gerekir.

1. İnternet kullanımını ile ilgili karşı konulamayan hisler
2. İnternetin planlanandan daha uzun süre aşırı kullanımı
3. İnternet kullanımıyla meşguliyetin; sosyal, mesleki veya diğer önemli işlevsel alanlarda klinik olarak önemli bir sıkıntı veya bozulmaya neden olması
4. Aşırı internet kullanımının yalnızca hipomani veya mani (duygusal coşku) dönemlerinde oluşmaması (Arısoy, 2009).

2.1.4.3. Goldberg internet bağımlılığı tanı ölçütleri

Goldberg (1996) DSM IV'te yer alan "madde bağımlılığı" kriterlerini uyarlayarak internet bağımlılığı tanı ölçütlerini ortaya koymuştur. On iki aylık bir dönem içinde herhangi bir zamanda ortaya çıkan aşağıdakilerden üçü veya daha fazlasıyla kendini gösteren, klinik olarak belirgin bir bozulmaya ya da sıkıntıya yol açan uyumsuz internet kullanımı, internet bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır. Goldberg internet bağımlılığını aşağıdaki ölçütlerle açıklamıştır:

1. Aşağıdakilerden biri ile tanımlandığı üzere tolerans gelişmiş olması,
 - a. İstenilen etkiyi sağlamak için belirgin olarak artan miktarlarda internet kullanım süresi
 - b. Sürekli olarak aynı miktarda internet kullanmanın belirgin olarak azalmış etki sağlaması
2. Aşağıdakilerden biri ile tanımlandığı üzere yoksunluk gelişmiş olması:

Aşırı sürelerde internet kullanımı sonunda aşağıdakilerden en az 2 tanesinin günler içinde ortaya çıkması ve kişilerin bunlardan dolayı iş, sosyal ve önemli işlevsel alanlarda sıkıntı yaşaması

 - a. Psikomotor ajitasyon
 - b. Bunaltı
 - c. İnternette neler yaşandığı hakkında saplantılı düşünceler
 - d. İnternet hakkında fanteziler ve hayal kurma
 - e. İsteyerek ya da istemeyerek tuşlara basma hareketi yapma
 - f. Psikolojik sıkıntılardan kurtulmak için çevrimiçi servislere bağlanma
3. İnternet kullanımını çoğu zaman planlandığından daha uzun süre alır.
4. İnternet kullanımını bırakmak ya da kontrol etmek için sürekli bir istek ya da boşa çıkan çabalar vardır.
5. İnterneti kullanmak ya da etkilerinden kurtulmak için çok fazla zaman harcama

6. İnternet kullanımı yüzünden önemli toplumsal, mesleki etkinlikler ya da boş zamanları değerlendirme etkinlikleri bırakılır ya da azaltılır.
7. İnternet kullanımının neden olduğu ya da şiddetini artırmış olabileceği, sürekli olarak var olan ya da tekrarlayıcı bir biçimde ortaya çıkan fiziksel ya da psikolojik bir bozukluğun olduğu bilinmesine karşın internet kullanımı aşırı düzeyde devam eder (Öztürk vd., 2007)

2.1.4.4. DSM-V'te internet oyun bozukluğu (internet gaming disorder) için önerilen tanı ölçütleri

Diagnostik ve İstatistiksel Zihinsel Bozukluklar El Kitabı'nın (DSM-V) 5. baskısında, internet oyun bozukluğu, DSM-V'te resmi bir bozukluk olarak yer alması düşünülmenden önce daha fazla klinik araştırma ve tecrübe gerektiren bir koşul olarak tanımlanmıştır. DSM-V'te internet oyun bozukluğunu "Klinik olarak önemli bir bozulma veya sıkıntıya yol açan, çoğu zaman diğer oyuncularla oyun oynamak için internetin sürekli ve tekrarlayan kullanımı" olarak tanımlamaktadır. DSM-V internet oyun bozukluğunun tanınması için dokuz tanısal kriter önermektedir. 12 aylık bir süre içinde önerilen 9 kriterden en 5 tanesinin karşılanması internet oyun bozukluğu olarak değerlendirilebilmektedir (APA 2013). DSM-5 internet oyun oynama bozukluğunun tanınması aşağıdaki ölçütlerle açıklamıştır:

- 1.İnternet oyunları ile aşırı meşgul olma
- 2.İnternet erişimi yasaklandığında yoksunluk belirtileri gösterme
- 3.İnternet oyunlarını oynamak için giderek artan süre ihtiyacı
- 4.İnternette oyun oynamayı kontrol etmek için yapılan başarısız deneyimler
- 5.Olumsuz psikososyal sorunların farkına varmasına rağmen sürekli internet kullanımı devam ettirme
- 6.İnternet oyunlarını aşırı oynamanın sonucunda, önceki hobilerine ve eğlencelerine olan ilginin kaybedilmesi
- 7.Disforik bir ruh halinden kaçmak için internet oyunlarının oynanması
- 8.İnternette oynadığı oyunların süresi hakkında aile üyelerini, terapistleri veya başkalarını aldatma
- 9.İnternet oyun kullanımı sebebiyle önemli bir ilişki, iş, eğitim veya kariyer fırsatını riske atmak (Cho vd., 2014).

2.1.5. Problemlİ İnternet Kullanımını Açıklayan Modeller

Problemlİ internet kullanımını ve internet bağımlılığı ile ilişkili değişkenlerle ilgili araştırma sonuçlarının dışında problemlİ internet kullanımının etiyolojisini açıklayan az sayıda kuram bulunmaktadır. (Siyez ve Uz Baş, 2013). Bu bölümde bu kuramlardan Davis'in Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Patolojik İnternet Kullanımı Modeli, Caplan'ın Problemlİ İnternet Kullanımı Modeli, Young'ın Dört Kategori Modeli, Nöropsikolojik Zincir Modeli, Suller İnternet Bağımlılığı Modeli, Grohol'ün İnternet Bağımlılığı Modeli ve Feindel'in Biyopsikososyal İnternet Bağımlılığı Modeli açıklanmıştır. Bu çalışmada lise öğrencilerinde problemlİ internet kullanımını; aşırı internet kullanımının bireylerde yol açtığı akademik ve mesleki sorunlar bağlamında ele aldığı için "Caplan'ın Modeli" baz alınmıştır.

2.1.5.1. Young'ın dört kategori modeli

Young (1997) internetin bilgi sağlayan işlevlerinin en az bağımlılık yaratan işlevler olduğunu ve sohbet odaları gibi internet'in etkileşimli yönlerinin bağımlıların arkadaşlık bulma, cinsel heyecan ve kendini istediği gibi gösterme imkânı sunduğu için oldukça bağımlılık yarattığını öne sürmüştür. Young internet bağımlılığının açıklanmasında internetin dört işlevinin (sosyal destek, yaşam koşulları, cinsellik, yeni bir kimlik yaratma) önemli bir faktör olduğunu savunmuştur.

- a. **Sosyal Destek:** Birbirleriyle uzun süredir düzenli olarak bilgisayar aracılı iletişim içinde olan bir grup insan kendi aralarında sosyal destek oluşturulabilir. Belirli bir sohbet alanı, haber grubu veya çok kullanıcılı çevrimiçi oyun ortamlarına yapılan rutin ziyaretlerle grup üyeleri arasında yüksek derecede bir aşinalık, topluluk duygusu ve sosyal destek kurulur. Tüm topluluklarda olduğu gibi, siber toplulukların da kendine özgü değerleri, standartları, dili ve işaretleri vardır ve zaman içinde bireysel kullanıcılar grubun mevcut normlarına adapte olur. Bu tür sanal alanların oluşumu,

gerçek yaşamlarında kişilerarası iletişimi zayıf olan insanlarda derin ve zorlayıcı bir ihtiyaca cevap vermek için sosyal destek dinamiği yaratır.

- b. **Cinsellik:** Bireylerin cinsellik için çevrimiçi ortamları, hastalık korkusu olmadan cinsel dürtüyü yerine getirmek için kullanması kendileri açısından güvenli bir yöntem olarak algılanmaktadır. Kullanıcılar internet ortamında cinsel dürtülerini uygularken, tepki görme korkusu olmadan gerçek hayattaki davranışlardan farklı şekillerde hareket edebilmektedir (Young, 1997). Özellikle kendini cinsel olarak yeterli görmeyen, karşı cins tarafından kendini yeterince çekici bulmayan ve sosyal becerileri düşük olan bireyler reddedilme korkusu yaşamadan cinsel dürtülerini tatmin etme duygusu yaşayabilmektedir (Saruhan, 2019).
- c. **Yaşam Koşulları:** Kişilerin içinde bulunduğu yaşam koşulları internetin problemleri kullanımında önemli bir faktör olabilmektedir (Yüce, 2018). Özellikle, eve bağlı bakıcılar, engelliler ve emekliler gibi sosyal grupların yaşam koşulları başkalarına erişimi sınırlamaktadır. Bu durumlarda, bireylerin interneti, yakın çevrelerinde bulunmayan bu tür sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde alternatif olarak kullanma olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca, toplumda geleneksel mahallelerin dağılması, boşanma ve yer değiştirme oranlarının artması nedeniyle sosyal desteğe duyulan ihtiyaç daha yüksek olabilir. Son olarak, daha önce psikiyatrik hastalık geçmişi olan kişiler, sosyal destek ihtiyaçlarını karşılamak için çevrimiçi iletişimi daha fazla kullanabilirler. Düşük benlik saygısı, reddedilme korkusu ve daha fazla onaylanma ihtiyacı olan depresiflerin, çevrimiçi iletişim aracılığıyla oluşturulan bu tür sosyal topluluk inşası yoluyla gerçek yaşamdaki kişiler arası güçlüklerin üstesinden gelmek için interneti daha fazla kullanmaları olasıdır (Young, 1997).
- d. **Yeni Bir Kimlik Yaratma:** İnterneti bir sosyalleşme aracı olarak kullanan gençler, kişilik ve kimlik oluşturma sürecinde sosyal çevredeki ilişkileri yanında sanal ortamdaki iletişim ve etkileşimleri de etkili olmaktadır (Ögel, 2017; 21). Sanal dünyada anonim olma mümkün olduğu için kişiler kimliklerini saklama ve yeni bir kimlik yaratma konusunda özgürdür. Bireyler sosyal hayatında utangaç, özgüveni yetersiz ve insanlarla iletişim kurmakta zorlansa bile internette istediği bir kimliğe bürünebilir. Hayalindeki bir kişiliğe sahip olabilmek insana haz veren önemli bir olgu olduğu için

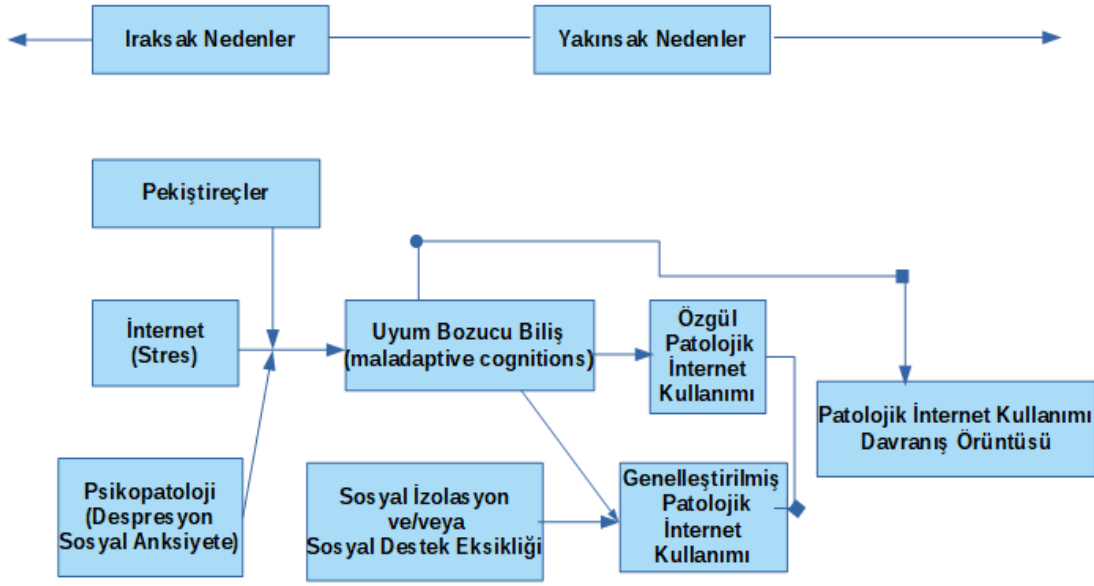
internetin insanlara yeni kimlik yaratma imkânı tanınmasının, internet bağımlılığı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Esen, 2010).

2.1.5.2. Davis'in bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı patolojik internet kullanımı modeli

Davis (2001) patolojik internet kullanımı üzerine teorik bir bilişsel-davranışsal model ortaya koymuştur (Brand vd., 2014). Davis, patolojik internet kullanımının internetin iletişimsel uygulamalarıyla sıklıkla bağlantılı olduğunu ve gerçek hayatta sosyal destek eksikliğinin, sosyal izolasyon veya yalnızlık duygularının patolojik internet kullanımının gelişimine katkıda bulunan temel etmenler olduğunu savunmaktadır (Karakoyun, 2017). Bu modele göre yaşam hakkında uyumsuz (maladaptive) bilişler, sorunlardan ve olumsuz ruh halinden uzaklaşmak için internetin aşırı kullanılmasını yoğunlaştırabilir. Davis, özgül ve genelleştirilmiş olmak üzere iki farklı patolojik internet kullanımı biçimi olduğunu öne sürmektedir. Özgül patolojik internet kullanımı, internetin içeriğe özgü işlevlerinin (kumar siteleri, hisse senedi alım satımı, pornografi) kötüye kullanılması olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, genelleştirilmiş patolojik internet kullanımı, olumsuz kişisel ve mesleki sonuçlara yol açan, internet'in çok boyutlu bir kullanımı olarak kavramsallaştırılmıştır. Genelleştirilmiş patolojik internet kullanımı herhangi bir belirli içeriğe bağlı olmayan internet kullanımıyla ilgili uyumsuz biliş ve davranışları içerir (Caplan, 2002). Genelleştirilmiş patolojik internet kullanımı davranışları arasında aşırı e-posta ve sohbet odaları kullanımı sayılabilir (Davis, 2001).

Davis'e (2001) göre patolojik internet kullanımını açıklayan nedenler ıraksak (süreç başında) ve yakınsak (süreç sonunda) nedenler olmak üzere iki kategoride incelenmiştir (Siyez ve Uz Baş, 2013). Patolojik internet kullanımına yol açan ıraksak nedenlerin niteliği yatkınlık ve stres çerçevesi içinde açıklanmıştır. Bu çerçeveye göre, anormal davranış, yatkınlık ve bir yaşam olayının (stres) sonucudur. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Patolojik İnternet Kullanımı Modelinde psikopatoloji (normal dışı davranış psikolojisi) yatkınlıkla ilişkilidir. Çeşitli çalışmalar, aşırı internet kullanımında depresyon, sosyal kaygı ve madde bağımlılığı gibi psikopatolojinin altını çizmiştir (Kraut vd., 1998). Her ne kadar metodolojik problemler bu çalışmaların etkinliğini engellemiş olsa da (Rierdan, 1999), psikolojik bozukluklar ile patolojik internet kullanımı arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Patolojik internet kullanımını

açıklamak için bilişsel-davranışçı modelde belirtilen iraksak nedenler, patolojik internet kullanımı ile ilişkili psikopatolojinin belirtilerinin gerekli bir iraksak neden olduğunu göstermektedir.



Kaynak: Davis, 2001

Şekil 2.2. Davis'in Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Patolojik İnternet Kullanımı Modeli

Bu modeldeki stresör ise internet veya yeni internet araçları ile tanışma sonucunda oluşan maruz kalmadır. Bu, bir kişinin internette ilk kez pornografiyi bulması, ilk kez bir çevrimiçi açık artırma servisini kullanması, bir çevrimiçi hisse senedi alım satım hizmeti veya sohbet servisini kullanması olabilir. Böyle bir şeye maruz kalma patolojik internet kullanımı belirtilerinin gerekli bir iraksak nedenidir. Kendi başına, bu teknolojilerin deneyimi belirtileri ağırlaştırmaz, ancak katkıda bulunan bir faktör olarak, bu deneyimler patolojik internet kullanımının gelişim süreci için bir katalizördür. İnternet deneyiminde ve bununla ilişkili yeni teknolojilerdeki kilit faktör, bir kişinin etkinlikten aldığı pekiştirmedir. Bir kişi başlangıçta internetin yeni bir özelliğini deneğinde, eğer olumlu bir sonuç alırsa, birey aktiviteyi sürdürmek için bir sonraki deneyimi güçlendirir. Birey daha sonra, başlangıç olayı ile ilişkili olanla aynı deneyimi elde etmek için aktiviteyi daha sık gerçekleştirmek üzere koşullandırılır. Bu operant (edimsel) koşullandırma, birey benzer bir fizyolojik reaksiyon elde etmek için kaçınılmaz olarak yeni teknolojiler arayana kadar devam eder (Davis, 2001; Akt. Zorbaz, 2013)

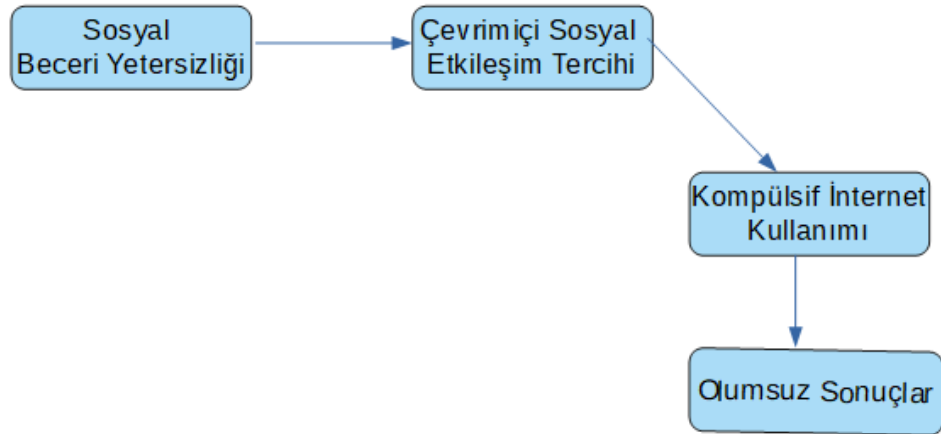
Bilişsel-davranışsal modelinin en temel faktörü, uyumsuz bilişlerin varlığıdır. Bu bilişler, patolojik internet kullanımı ile ilişkili semptomlara neden olmada yeterli olan yakınsak sebeplerdir. Uyumsuz bilişler, benlik hakkındaki düşünceler ve hayat hakkındaki düşünceler olmak üzere iki alt kategoride incelenebilir. Benlik hakkındaki düşünceler, ruminatif bir bilişsel stil (tekrarlayıcı biçimde düşünme) tarafından yönlendirilir (Siyez ve Uz Baş, 2013). Ruminasyon eğilimi olan kişiler daha şiddetli ve uzun süreli patolojik internet kullanımı yaşayabilir. Ruminasyon, Nolen-Hoeksema (1991) tarafından kişinin dikkatini, depresif semptomlarına ve bu semptomların sonuçlarına odaklayan davranış ve düşünceler olarak tanımlanmıştır (Papageorgiou ve Wells, 2001). Ruminasyon, bireyin interneti neden aşırı kullandığını anlamak için cevaplar içerir. Bazı araştırmacılar ruminasyonun, kısmen araçsal davranışa müdahale ederek ve etkili kişisel problem çözme sürecine katılarak, psikopatolojiyi sürdürme ya da şiddetlendirmesinin muhtemel olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca, kendi kendine odaklanan ruminasyon, bir bireyin internet hakkındaki daha güçlendirilmiş deneyimleri hatırlamasına ve böylece patolojik internet kullanımının kısır döngüsünü sürdürmesine neden olur (Nolen-Hoeksema, 1991).

Benlikle ilgili diğer bilişsel çarpıtmalar, kendinden şüphe duyma, öz yeterliğin düşük olması ve kendine yönelik olumsuz değerlendirmedir. Kendisi hakkında olumsuz görüşleri olan kişiler diğerlerinden daha olumlu tepkiler almak için interneti kullanır. Benlik ile ilgili bilişler, "sadece internette iyiyim", "çevrimdışı olduğumda değersiz biriyim, ancak çevrimiçi olduğumda değerli biriyim" ve "çevrimdışı olduğumda başarısızım" gibi düşünceler içerebilir (Davis, 2001).

Hayata bakış ile ilgili bilişsel çarpıtmalar, belirli olayları küresel eğilimlere göre genelleştirmeyi içerir. Başka bir ifadeyle, birey " internet saygı gördüğüm tek yer ", dijital ortam dışında beni hiç kimse sevmiyor, " internet benim tek arkadaşım " veya " çevrimdışı olduğumda insanlar bana kötü davranıyor". Bu ya hep ya hiç düşüncesi, bireyin internet bağımlılığını şiddetlendiren uyumsuz bir bilişsel çarpıtma olarak kabul edilmektedir. Bu düşünce bozulmaları, internet ile ilgili bir uyarıcı mevcut olduğunda otomatik olarak devreye girer. Bu nedenle, hemen bir sohbet odasına girdikten sonra, kişi otomatik olarak (ve istemeden) bu bilişleri kabul eder. Bu tür uyumsuz bilişlerin sonucu özgül patolojik internet kullanımı ya da genelleştirilmiş patolojik internet kullanımınıdır (Davis, 2001).

2.1.5.3. Caplan'ın problemlı internet kullanımı modeli

Caplan (2003) Davis'in bilişsel/davranışsal modeline dayanarak önerdiği modelde problemlı internet kullanımı kavramını kullanmıştır. Problemlı internet kullanımı terimi bu modelde, olumsuz akademik, mesleki ve sosyal sonuçlara yol açan internet kullanımını içeren uyumsuz biliş ve davranışları karakterize etmek için kullanılmaktadır (Caplan, 2002; Davis, 2001; Davis vd., 2002). Caplan, problemlı internet kullanımını açıklayan modelinde, sorunlu psikososyal yatınlıkların bireyleri aşırı ve kompülsif çevrimiçi sosyal etkileşime yönlendirdiğini, bunun da sorunlarını daha da kötüleştirdiğini öne sürmektedir. Aşırı internet kullanımı, bu modelde, katılımcılar tarafından normal, olağan veya planlı bir zaman dilimini aşan bir kullanım miktarı olarak tanımlanmıştır. Öte yandan, kompülsif (zorlayıcı) internet kullanımı, bireyin çevrimiçi etkinliğini kontrol etmedeki yetersizliği hakkındaki suçluluk duygularını içermektedir.



Kaynak: Caplan, 2005

Şekil 2.3. Caplan'ın Problemlı İnternet Kullanımı Modeli

Davis'in (2001) ilk çalışmalarına dayanarak, bu modelde ileri sürülen teori aşağıdaki 3 varsayımı önermektedir:

(1) psikososyal sorunlardan muzdarip olan bireyler (örneğin, depresyon ve yalnızlık), kendi sosyal yeterliliklerini, bu tür sorunları olmayan insanlardan daha olumsuz algılar;

(2) bu bireyler daha az tehdit edici olduğu ve başkalarıyla çevrimiçi etkileşime girdiklerinde daha etkili olduklarını düşündükleri için yüz yüze iletişime alternatif olarak çevrimiçi sosyal etkileşimi tercih ederler;

(3) aşırı ve kompülsif internet kullanımı ile birlikte çevrimiçi sosyal etkileşimi tercih etme evde, okulda ve işte sorunlara yol açar. Caplan (2003) bu modelde çevrimiçi sosyalleşme tercihinin problemlili internet kullanımının gelişiminde önemli bir faktör olduğunu öne sürmektedir.

Caplan (2010) sosyal anksiyete içinde olan, yalnızlık hisseden ve kendinde sosyal beceri yetersizliği algılayan bireylerin çevrimiçi sosyal etkileşim tercihlerinin daha fazla olabileceğini öne sürmektedir. Bu durumda olan bireyler çevrimiçi sosyal etkileşime girerek kendilerini sosyal açıdan daha iyi hissetmektedirler (Siyez ve Uz Baş, 2013). Davis (2001) ise Caplan'a benzer bir ifadeyle yalnızlık veya depresyon gibi psikososyal sorunların internet kullanımından kaynaklanan uyumsuz biliş ve davranışları geliştirdiğini öne sürmüştür.

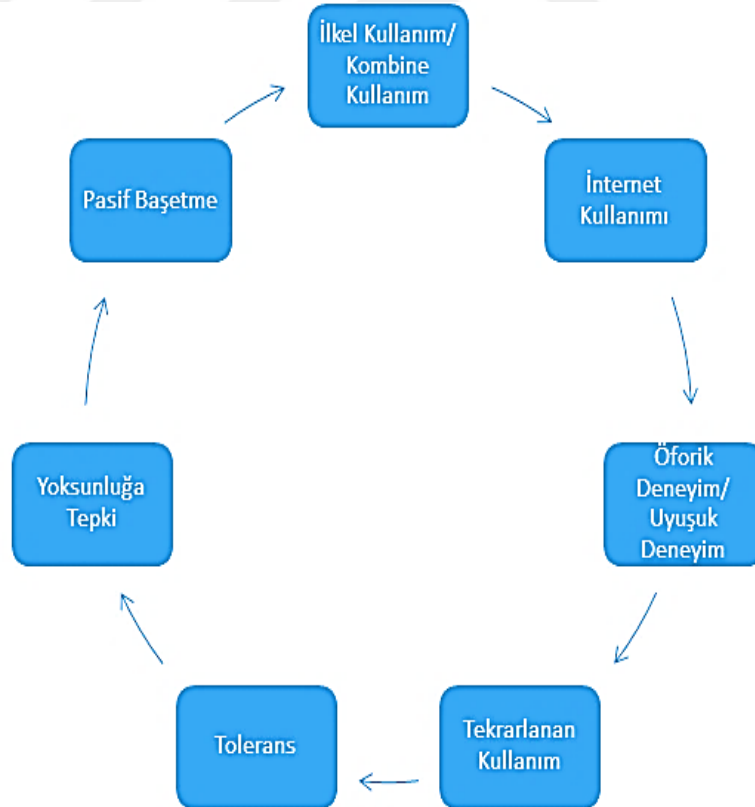
Problemlili internet kullanımının diğer bilişsel belirtileri arasında ruh hali düzenleme (mood regulation), öz düzenlemede yetersizlik ve bilişsel meşguliyet bulunmaktadır (Caplan, 2010; Siyez ve Uz Baş, 2013). Caplan (2002) bir çalışmasında ruh hali düzenlemesinin internet kullanımıyla ilişkili olumsuz sonuçların bilişsel bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Öz düzenlemede yetersizlik ise internet kullanımında bilinçli öz kontrolün nispeten azaldığı bir durum olarak kabul edilmektedir (LaRose vd., 2003). Daha spesifik olarak, yetersiz öz düzenleme, bir kişinin internet kullanımını yeterince kontrol edememesidir. Sonuç olarak, bireyin internet kullanımı yetersiz bir şekilde düzenlemesi, kişinin kişilerarası ilişkilerinde, işte ve okulda zorluklarla sonuçlanabilir. Bu modelde, kompülsif internet kullanımı, yetersiz öz düzenlemenin davranışsal bir göstergesidir. Problemlili internet kullanımının bilişsel belirtileri yeterince belirgin ise, olumsuz sonuçlara yol açan davranışsal belirtilere yol açmaktadır (Caplan, 2010). Bilişsel olarak internet ile meşgul olma, internet kullanımını içeren saplantılı düşünce kalıplarını ifade eder (Örneğin “çevrimiçi olmayı düşünmeyi bırakamıyorum” veya “çevrimdışı olduğumda çevrimiçi ortamda neler olup bittiğini düşünmeden duramıyorum”) (Siyez ve Uz Baş, 2013). Shapira vd. (2003) problemlili internet kullanımının hem bilişsel meşguliyet hem de sorunlu bir internet kullanım şeklinin birleşimini gerektirdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Caplan ve High (2007) internet

kullanımı ile olumsuz sonuçlar arasındaki ilişkinin, bilişsel meşguliyet mevcut olduğunda daha belirgin olduğunu bulmuştur.

2.1.5.4. Nöropsikolojik model

Nöropsikolojik modelde internet bağımlılığı bir önkoşul ve üç koşula dayalı bir standart olarak değerlendirilmektedir. Bu modelde ön koşul, internet bağımlılığının bir bireyin sosyal işlevlerini yerine getirmesini zorlaştırması ve kişilerarası iletişimini ciddi şekilde tehlikeye atmasıdır. Bu modelde bir birey, aşağıdaki üç koşuldan herhangi birini karşıladığı sürece, bir internet bağımlısı olarak tanılanır (Young vd., 2011):

- (1) Gerçek hayata göre çevrimiçi ortamda kendini gerçekleştirmede daha başarılı olma
- (2) İnternet erişimi kesildiğinde veya kullanmayı bıraktığında disfori veya depresyon hissetme
- (3) Gerçek kullanım süresini aile üyelerinden saklamaya çalışma



Kaynak: Young vd., 2011

Şekil 2.4. İnternet Bağımlılığında Nöropsikolojik Zinciri Modeli

Bu modelin aşamaları aşağıda açıklanmıştır (Young vd., 2011):

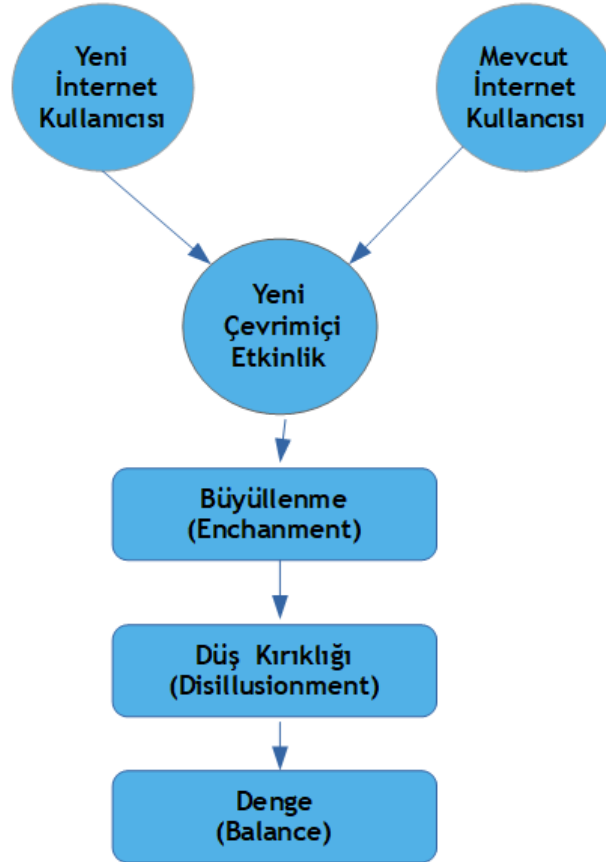
- a. *İlkel kullanım:* Çeşitli uyaranlar ve dürtüler sonucu, alınan hazzı devam ettirmek ve ağrı/acıyı önlemek için internet kullanımınıdır
- b. *Öforik deneyim:* İnternet kullanımı, kendini mutlu hissetmek isteyen bireylerin merkezi sinir sistemini uyarır. Kullanımdan dolayı oluşan bu his bireyin internet kullanımını devam ettirecek ve öforiyi uzatacaktır. Bağımlılık oluştuğunda, bu öforik deneyim alışkanlık ve uyuşukluk durumuna dönüşecektir
- c. *Tolerans:* İnternet'in tekrar tekrar kullanılması nedeniyle önceki haz duygusuna erişmek için kişinin duygusal eşiği artar. Bu haz duygusuna tekrar erişmek için kullanıcının internette geçirdiği zamanı artırması gerekir. Toleransın yükselmesi, internet bağımlılığının sıçramasına neden olur ve internete ilişkin öforik deneyimin pekiştirilmesinin bir sonucudur.
- d. *Yoksunluğa Tepki:* Bireyin internet kullanımının tamamen kısıtlanmasından veya azalmasından sonra fiziksel ve psikolojik belirtiler gerçekleşir. Yoksunluğa tepki olarak çoğunlukla disfori, uykusuzluk, duygusal dengesizlik, sinirlilik gibi belirtiler meydana gelir.
- e. *Pasif Baş Etme:* Çevreye uyum sağlamak için pasif baş etme yöntemlerini kullanan bireyler hayal kırıklığına uğrar ve kendi kendini suçlama, bilişsel çarpıtma ve bastırılmış saldırganlık gibi psikolojik sonuçlar ortaya çıkar.
- f. *Çığ etkisi:* Tolerans, yoksunluk tepkisi ve bireysel pasif başa çıkma stilleriyle birleşik dürtüleri içerir.

Nöropsikolojik model, internet bağımlılığını açıklamak için dopamin ve serotonin nörotransmitterlerinin önemli faktörler olduğunu öne sürmektedir. Dopamin ve serotonin beyin çalışmasında önemli rolleri olan ve mutluluk hormonu olarak ifade edilen kimyasallardır (www.e-psikiyatri.com). Yiyecek, cinsel ilişki ve arkadaşlık gibi insanı motive eden etkenler vücutta dopamin artışına neden olmaktadır (Yüce, 2018). Dopamin, merkezi sinir sisteminde bulunan çok sayıda nörotransmitterden biridir. Dopamin ruh halinin ve etkisinin düzenlenmesindeki belirgin rolü ile motivasyon ve ödül süreçlerindeki etkisi nedeniyle psikofarmakologlardan özel ilgi görmüştür. Serotonin, kişinin ruh halini ve duygularını, ayrıca uyku düzenlerini, iştahı, vücut ısısını ve adet döngüsü gibi hormonal aktiviteyi etkiler (www.medicalnewstoday.com). Kumar, yiyecek ve internet gibi davranışsal bağımlılıkların nörokimyasal bağlantıları henüz tanımlanamamıştır, fakat yapılan araştırmalar nörokimyasal süreçlerin madde

bağımlılığı veya davranışsal bağımlılık gibi tüm bağımlılıklarda rol oynadığını göstermiştir (Di Chiara, 2000).

2.1.5.5. Grohol'ün internet bağımlılığı modeli

Grohol (1999) insanların çevrimiçi olarak en fazla zaman harcadıkları araçların sosyal etkileşimle ilgisi olduğu için, sosyalleşmenin internete bağımlılık yapan asıl unsur olduğunu ifade etmiştir. E-posta, tartışma forumu, anlık mesajlaşma veya dijital oyun aracılığıyla insanlar bu zamanı kendileri gibi diğer insanlarla bilgi alışverişinde bulunmak ve sohbet etmek için kullanabilmektedir (Çetinkaya, 2013). Grohol internet bağımlılığının sosyalleşme temelli olduğunu öne sürdüğü için patolojik kumar oynama ölçütlerinin ödül motivasyonuna bağlı olması nedeniyle internet bağımlılığına uyarlanamayacağını düşünmektedir. Grohol, internet bağımlılığının hem yeni hem de mevcut internet kullanıcılarında üç aşamalı basit bir ilerleme izlediğini ileri sürmüştür (DiNicola, 2004)



Kaynak: Grohol, 1999

Şekil 2.5. Grohol (1999) İnternet Bağımlılığı Modeli

Birinci aşamada, kullanıcı yeni teknoloji veya internet'teki yeni uygulama ile büyülenmektedir. Bu büyülenme ya da saplantı, bağımlılık ikinci aşamaya geçene kadar teknolojinin aşırı kullanımıyla sonuçlanır. İkinci aşamada, çevrimiçi kullanıcı aşırı kullanım nedeniyle internet'teki uygulamalardan hayal kırıklığına uğramakta, hatta sıkılmakta ve teknolojiyi kullanmaktan kaçınmaya başlamaktadır. Bu kaçınma, bağımlılık üçüncü aşamaya geçene kadar devam edecektir. Üçüncü aşamada, kullanıcı bir denge bulur ve yeni teknolojiyi, hayatının diğer işlev alanlarına müdahale etmeyen “normal” seviyede kullanmaya başlar (Grohol, 1999). Grohol'un patolojik internet kullanımı modeli, çeşitli varsayımlarda bulunur. İlk olarak, bu model bazı insanların ilk aşamada internette yeni bir teknolojiyle karşılaştıklarında “sıkışıp kaldıklarını” varsayıyor. İlk aşamada sıkışan bu bireylerin ikinci ve üçüncü aşamalara ilerlemede yardıma ihtiyacı olabilir. Grohol (1999)tüm çevrimiçi aktivitelerin bir dereceye kadar aşamalı olduğunu, sonunda tüm insanların kendi başlarına 3. aşamaya geleceklerini düşünmektedir. İnternetteki yetişkinlerin çoğu, interneti sorumlu bir şekilde yaşamlarına nasıl entegre edeceğini de öğrenecektir. Ancak, bazı kişilerde bu ilerlemenin gerçekleşmesinin diğerlerinden daha uzun süreceği düşünülmektedir.

2.1.5.6. Suler internet bağımlılığı modeli

Suler (1999), sağlıklı ve patolojik internet kullanımı arasında farklılaşmanın sekiz faktör incelenerek yapılabileceğini öne sürmüştür. Suler'e göre “bireyin internete olan tutkusu sağlıklı, patolojik veya bunların arasında bir seviyede olabilir” . Bu modelde bir kişinin internet ile ilişkisinin niteliğini belirleyen faktörler aşağıda açıklanmıştır (DiNicola, 2004):

1. *Çevrimiçi faaliyet tarafından karşılanan ihtiyaçların sayısı ve türü.* İnternet kullanıcıları fiziksel, sosyal veya tinsel ihtiyaçlarını çevrimiçi ortamlarda karşılamaya çalışabilirler. Kullanıcı kendi ihtiyaçlarını internet üzerinden ne kadar çok karşılar, internet bu kişi için o kadar önemlidir.
2. *Karşılanmayan ihtiyaçların altında yatan yoksunluk derecesi.* Kullanıcının temel gereksinimleri ne kadar engellenirse veya reddedilirse, kullanıcı bu gereksinimleri karşılamamanın yollarını o kadar çok arar. İnternet genellikle bu ihtiyaçların gerçek dünyadan daha kolay karşılandığı bir yerdir.
3. *İnternet aktivitesinin türü.* İnternet kullanımının çeşitli yönleri vardır. Oyunlar, yazılım geliştirme ve bilgi arama, edebiyat ve tasarım gibi bazı

etkinlikler sosyal etkinlikler değildir. Bazı kişilerarası etkinlikler, oyunlar ve rekabetçi etkinlikler etrafında tasarlanır, bazıları ise tamamen sosyaldır. Farklı internet aktiviteleri, farklı ihtiyaçları nasıl etkilediğine bağlı olarak büyük ölçüde değişebilir. Çeşitli özellikleri birleştiren ortamlar daha geniş bir ihtiyaç yelpazesine hitap edebilir ve sonuç olarak daha büyüleyici olabilir. Örneğin, çevrimiçi oyun toplulukları ve insanları sosyalleştiren sohbet uygulamaları çok etkileyici olabilir.

4. *İnternetin kullanıcının gerçek hayattaki işlevselliğine etkisi.* Sağlık ve hijyen; işte başarı; akranlar, arkadaşlar ve aile ile ilişkilerin yerine getirilmesi uyumlu işleyişin tüm önemli özellikleridir. Bu özelliklerin ne kadarının internet kullanımı tarafından bozulduğu (ve bunların ne kadar bozuldukları) internetin patolojik kullanımının derinliğini ortaya koymaktadır.
5. *Öznel sıkıntı duyguları.* Artan depresyon, hüsrana, hayal kırıklığı, yabancılaşma, suçluluk ve öfke duyguları patolojik internet kullanımının ön belirtileri olabilir. Kişi bu duyguları siber yaşam ya da kişisel yaşamla ilişkilendirebilir. Çoğu zaman, kişinin ihtiyaçlarını tamamen karşılayan internet kullanımından kaynaklanırlar.
6. *Bilinçli ihtiyaçların farkındalığı.* Bir kişi motivasyonlarını ne kadar iyi anlarsa, kompulsif internet kullanımına yol açan bilinçsiz davranışlarının şiddeti o kadar gücünü yitirir. Bastırılmış ihtiyaçlarını internet aktiviteleri aracılığıyla yerine getiren bir kişi, gerçek ihtiyaçları karşılanmadığı sürece, kendini sonsuz bir şekilde tekrarlanması gereken katartik (tekrarlanan zorlanım) bir saplantı içinde bulur.
7. *Deneyim ve katılım aşaması.* İnternet kullanıcıları deneyim kazandıkça, internet faaliyetlerinin gerçek dünya ihtiyaçlarını karşılamadığını ya da internetin yenilikçiliğinin ortadan kalktığını fark ederler. Deneyim çoğu zaman kullanıcıların aşırı uğraş gerektiren etkinliklerden kaçınmasına yardımcı olur.
8. *Çevrimiçi ve çevrimdışı yaşamın dengesi ve entegrasyonu.* Sağlıklı internet kullanımı, çevrimiçi etkinlikler ile gerçek dünya ilişkilerinin bütünleştirilmesini sağlamaktadır. Patolojik internet kullanımı ise çoğu zaman insanın gerçek hayatından tamamen izole edilmiş çevrimiçi bir yaşamla sonuçlanır (Suler, 1999).

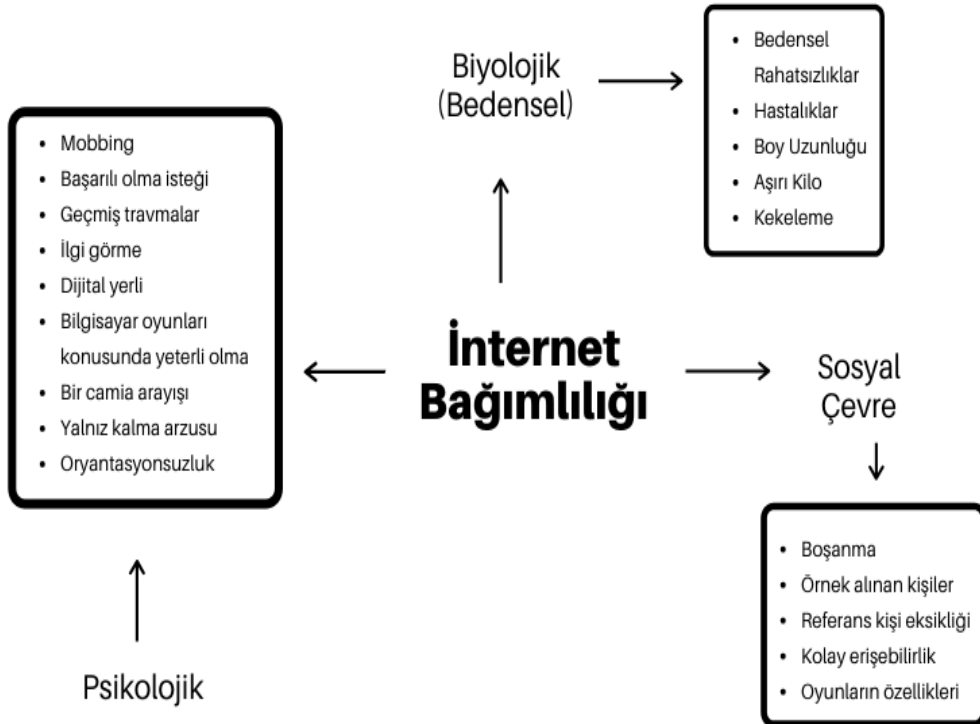
2.1.5.7. Feindel'in Biyopsikososyal Yaklaşım Modeli

Almanya'da internet bağımlılığı konusunda terapi çalışmaları yürüten bir klinikte hekim olarak çalışan Holger Feindel hastalarıyla birlikte Biyopsikososyal Yaklaşım Modelini geliştirmiştir. Bu modelin amacı internet bağımlılığının oluşmasında hangi faktörlerin bir araya geldiğini araştırmaktır. Feindel bazı hastalarının aksine internet bağımlılığında tek bir faktörün etkili olabileceğini istisnalar dışında düşünmemektedir (Feindel, 2019; 46). Buna göre sorunun kaynağında birbiriyle iç içe geçmiş ve bağlantılı karmaşık faktörler bulunmaktadır. Tek bir faktörün ortadan kaldırılmasıyla sorunun ortadan kalkması çok düşük bir olasılıktır.

Feindel internet bağımlılığının gelişmesinde biyolojik (bedensel), psikolojik ve sosyal faktörlerin etkili olduğunu savunmuştur. Bu faktörler birbiriyle ilişkili nedenlerdir. Örneğin aile içi iletişim problemi yaşayan bir kişi bunun sonucunda kendini aşırı yeme davranışlarına hapsederek aileden uzaklaşabilir. Aşırı kilo nedeniyle okulda veya işyerinde alaya alınabilir. Bu da kişide mobbing duygusuna yol açabilir. Bunun sonucunda kişide özgüven eksikliği oluşabilir. Sonuç olarak bu yaşantılar kişinin sanal dünyaya sığınmasına ve bağımlılık geliştirmesine neden olabilir.

Biyopsikososyal Yaklaşım Modeli

Feindel (2015)



Kaynak: Feindel, 2019

Şekil 2.6. Feindel'in (2019) Biyopsikososyal Yaklaşım Modeli

2.1.6. Sağlıklı İnternet Kullanımı

Alanyazında çoğunlukla internetin problemlili kullanımı tartışılrsa da internetin sağlıklı kullanımı da mümkündür. İnternet teknolojileri sağlıklı kullanıldığında ergenler için birçok fırsata kapı aralayabilir. İnternet kullanımı bilinçli olduğu takdirde ergenler bilgiye kolay ulaşmak, kendilerini geliştirmek, dil öğrenmek, ders çalışmak, arkadaşlarıyla iletişim kurmak ve dünyanın önemli üniversitelerinden çevrimiçi ders almak için internet sitelerini kullanabilmektedir. Ögel (2017: 117) sağlıklı internet kullanımını bilişsel veya davranışsal rahatsızlık oluşturmadan belli bir amaca yönelik aşırı olmayan sürelerde kullanımı olarak ifade etmiştir. Sağlıklı internet kullanımında kişi interneti hayatının bir amacı yerine bir araç olarak görür. İnternette gerçek hayattaki kişiliğinden farklı bir kişiliğe bürünmez. İnterneti sağlıklı kullanan bireyler sosyalleşme ihtiyacını internet ortamında gidermez. Gerçek hayatta yapılmaması gereken etik dışı davranışları internet ortamında da yapmayarak sorumlu davranır. İnternette mahremiyete dikkat eder, özel hayatı ile ilgili bilgilerini internet ortamında paylaşmaz ve güvenli internet kullanım ilkelerine uyar. İnternetteki bilgilerin doğruluğunu farklı kaynaklardan araştırır ve tutarlı olmayan bilgileri kabul etmez. Ayrıca internetteki içeriği kullanırken telif şartlarına riayet ederek fikri mülkiyet haklarına saygılı olur. (Yay, 2019: 62). Bu kullanım tarzlarının aksine internet bilinçsiz, aşırı ve problemlili kullanıldığında bireylerde sosyal, psikolojik ve fiziksel problemlere yol açabilmektedir.

2.2.Öğrenme Sorumluluğu ile İlgili Kuramsal Çerçeve

2.2.1. Sorumluluk

Sorumluluk (responsibility) kelimesi aslında modern Avrupa dillerinde yeni sayılabilecek bir kavramdır. 18. yüzyılın sonuna doğru Avrupa dillerinde sorumluluk kavramı politik bir anlamda kullanılmıştır (Mckeon, 1957). Sorumluluk kavramının kişisel, ahlaki ve felsefi açılardan birçok tanımı yapılmıştır. Sorumluluk, Genel Türkçe Sözlükte “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” şeklinde tanımlanmıştır(TDK, 2020). Başka bir sözlükte ise “iyi karar verme, doğru hareket etme ve kendi başına karar verme

yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Cambridge Dictionary, 2020). Barry (1979) sorumluluğu kişinin pozisyonunun, işlevinin veya çalışmasının doğası gereği olarak bir kişiye verilen görev veya yükümlülük olarak tanımlamıştır.

Mckeon’a göre sorumluluğun üç boyutu vardır. Devletin bireysel eylemlere ceza uygulaması ile yetkililerin politikalarından sorumlu tutulmasını kapsayan yasal ve siyasi anlamda dışsal bir boyutu vardır. Ahlaki ve etik olarak bakıldığında ise bireyin eylemlerinin sonuçlarını ve seçimlerine dayanan kriterleri dikkate aldığı içsel bir boyutu bulunmaktadır. Sosyal ve kültürel bakışta ise, bireysel bir karakterin özerkliğinde ve bir medeniyetin yapısında değerlerin sıralandığı kapsamlı veya karşılıklı bir boyutu vardır (Mckeon, 1957).

Sorumluluk kavramı literatürde çoğunlukla değer, duygu, davranış ve bilinç bağlamında ele alınmıştır. Bireydeki sorumluluk duygusu, değeri ve davranışlarının dış kaynaklı ve iç kaynaklı etkenler olmak üzere temel olarak iki kaynaktan etkilendiği söylenebilir. Sorumluluk duygusunu etkileyen, biçimlendiren, kaynaklık eden iç kaynaklı etkenler olarak hesap verebilirlik, öz kontrol, öz düzenleme, öz saygı, öz motivasyon, öz disiplingibi beceri ve yetkinlikler sayılabilir (Lickona, 1992; Clapp, 2005; Bivins, 2006; Burke, 2008; Savage ve Svage, 2009; ; Yeşil, 2013; Arora ve Kaur, 2018; Hipwell, 2018; Koi vd., 2018; Polite ve Santiago, 2020). Bireydeki sorumluluk duygusunun temelini oluşturan gelenek, ebeveyn tutumları, akran çevresi, öğretmen ve toplumun biçimlendirmesi ve yönlendirmesi dış kaynaklı etkenler arasında değerlendirilmektedir (Coeckelbergh, 2006; Senemoğlu, 2009; Akt. Yeşil, 2013).

Sorumluluk kavramına bakıştaki felsefi, sosyolojik ve pedagojik farklılıklar literatürde farklı sorumluluk türleriyle ilgili çalışmaların yer almasına sebep olmuştur. Bu çalışmalar arasında ; etik sorumluluk (ethical responsibility) (Daboub ve Calton, 2002; Beekun ve Badawi, 2005; Cassa vd., 2012; Erdem vd., 2014), ahlaki sorumluluk (Moral responsibility) (Zimmerman, 1988; Fischer, 1999; Eshleman, 2014) , kurumsal sosyal sorumluluk (Corporate Social Responsibility) (Aktan ve Börü, 2007; Lins vd., 2017; Kalfaoğlu vd., 2018), bireysel ve sosyal sorumluluk (Doğan, 2015; Savona vd., 2017; Filiz ve Demirhan, 2019), öğrenci sorumluluğu (Student responsibility) (Bacon, 1993; Diamond vd., 2004), öğrenme sorumluluğu (learning responsibility) (Corno, 1992; Yeşil, 2013; Cook-Sather ve Luz, 2015; Erişti, 2017; Yakar

ve Saracaloğlu, 2017) alanyazında sorumluluk kavramıyla ilişkili yapılan çalışmalardan bazılarıdır.

2.2.2. Öğrenme Sorumluluğu

Öğrenme, bireyin kendi yaşantıları ile kazandığı, davranışlarında kalıcı izli değişikliklere yol açan bir süreçtir (Senemoğlu, 2018: 92). Bireyin kendi yaşantılarının ürünü olan öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenmeye yönelik sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Öğrenme sorumluluğunun akademik başarıda önemli bir rolü vardır. Farklı okul türlerinde ve kademelerde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını geliştirmek için yapabilecekleri araştırılması gereken önemli bir konudur (Yakar ve Saracaloğlu, 2019: 9). Öğrenme sorumluluğu, öğrenenin akademik başarılarından sorumlu olduğunu fark ederek kendi öğrenmesinde aktif rol almak, derslere hazırlıklı olmak, verilen ödevleri zamanında tamamlamak, eğitim hedeflerine ulaşmak için bir plan belirlemek, geliştirmek ve uygulamak olarak tanımlanabilir. Yakar ve Saracaloğlu (2017) öğrenme sorumluluğunu, bireylerin öğrenmeye ilişkin ödevlerini yerine getirmek, kendi hedeflerine ulaşma konusunda yapılması gerekenleri gerçekleştirmek ve eksik olduklarını düşündükleri konularda kendilerini tamamlamak olarak ifade etmiştir. Bir başka tanımda ise öğrenme sorumluluğu öğrencinin nitelikli öğrenme çıktılarına ulaşmak için gerekli seçimleri yapması, kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi ve eksiklerini tamamlaması olarak açıklanmıştır (Hill, 2002; Roper, 2007; Akt. Erişti, 2017). Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde öğrenme sorumluluğunun, öğrenenlerin hayat boyu öğrenme yolculuğunda daha başarılı olabilmeleri için bir vasıta olabileceği ileri sürülebilir (Yakar ve Saracaloğlu (2019: 11). Ayrıca öğrenme sorumluluğu diğer sorumluluk türlerine temel teşkil eden önemli bir özelliktir (Yeşil, 2013).

Allan (2006) Avusturalya'da öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri örnekleminde geliştirdiği öğrenme sorumluluğu ölçeğinde, öğrenme sorumluluğunu altı boyutta incelemiştir:

- a) Okula ve Öğrenmeye Yönelik Oryantasyon
- b) Öğrenme Etkinliklerine Aktif Katılım
- c) Öğrenmenin Özerkliği ve Kontrolü

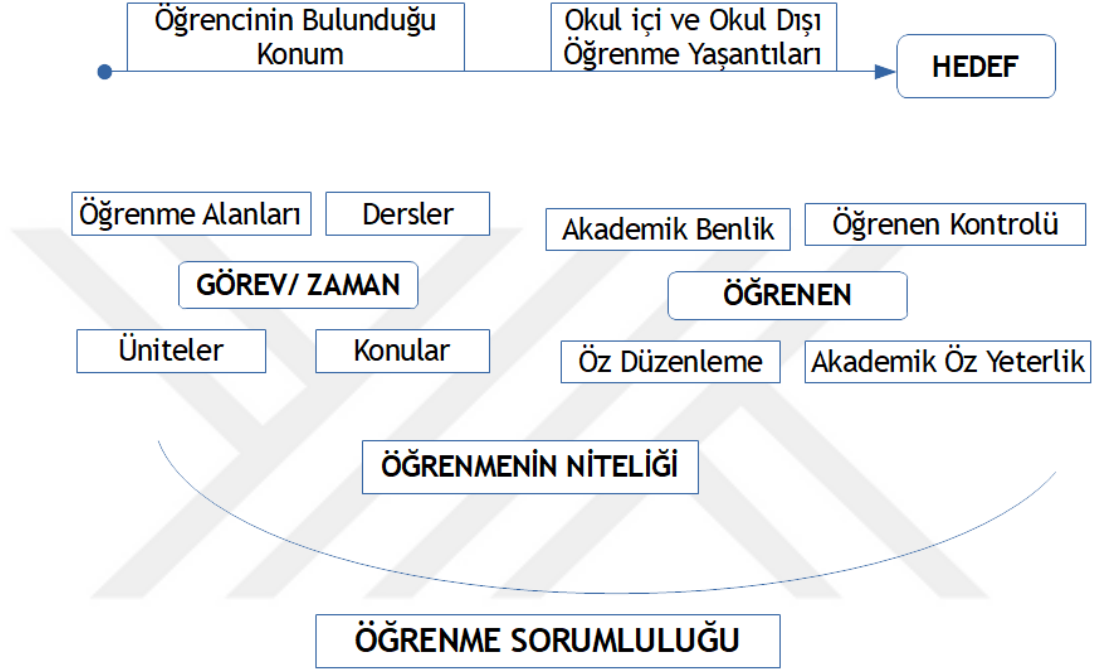
- d) İnisiyatif
- e) Öğrenme Kaynaklarının Yönetimi
- f) Sınıftaki Davranışların Kontrolü ve İşbirliği

Allan (2006) öğrenme sorumluluğunun boyutlarını: “okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon” oryantasyonun, öğrenenlerin okuldaki öğrenme ortamını tanımalarına yardımcı olmasını; “öğrenme etkinliklerine aktif katılım” öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir katılım göstermesini; “öğrenmenin özerkliği ve kontrolü” öğrenenlerin öğrenme durumlarını kendilerinin denetlemesini ve bu denetimin otomatikleşmesini; “inisiyatif” öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda kendi sorumluluğunu alarak sonucunu yönlendirmesini; “öğrenme kaynaklarının yönetimi” öğrenenlerin öğrenmeleri için gerekli kaynaklara ulaşabilmesini ve bu kaynakların kullanımına ilişkin yönetimini; “sınıftaki davranışların kontrolü ve işbirliği” öğrenenlerin öğrenme ortamındaki davranışlarının yönetimini ve öğrenenlerin grup olarak çalışma sürecinde yaptıklarını içermektedir (Allan, 2006; Akt. Yakar, 2017). Allan (2006) öğrencilerde öğrenme sorumluğu davranışlarının belirleyicisi olarak aşağıdaki özelliklerin olması gerektiğini belirtmiştir:

- a) Mümkün olduğunca çok şey öğrenmek ister,
- b) Gelecekteki başarıları için okul başarısının önemli olduğuna inanır,
- c) Okul derslerine zamanında katılır ve hazırlıklı olur,
- d) Yapabileceğinin en iyisini yapmaya çalışır,
- e) Tüm öğrenme etkinliklerine tam olarak katılır,
- f) Ödevlerini tamamlayarak derse hazırlanır,
- g) Öğrenme görevlerine odaklanır ve dikkat dağıtıcı unsurları yok sayar,
- h) Öğretmen onlarla tek tek veya grupla konuşurken dikkatle dinler,
- i) Kendi öğrenme hedeflerini belirler ve onlara yönelik çalışır,
- j) Öğretmen kontrolü olmaksızın öğrenme görevlerini kendi başına yerine getirir,
- k) Kendi çalışmalarını veya çabalarını değerlendirir,
- l) Beklediklerini gerçekleştiremediğinde mazeret göstermez (Yakar ve Saracaloğlu, 2019: 10).

Yakar ve Saracaloğlu (2017) yaptığı çalışmada öğrenme sorumluluğu ile ilgili bileşenleri hedef, görev/zaman, öğrenen ve öğrenmenin niteliği olarak 4 grupta

incelemiştir. “hedef” öğrencinin hazırbulunuşuğu ve okul içi, okul dışı öğrenme yaşantıları; “görev/zaman” öğrenme alanları, üniteler, dersler, konular; “öğrenen” akademik benlik, akademik öz yeterlik, öz-düzenleme becerisi, öğrenen kontrolü (öz-kontrol) ; ve “öğrenmenin niteliği” öğrenme sorumluluğuyla ilişkili bileşenlerdir. Aşağıdaki şemada bu bileşenler açıklanmıştır.



Kaynak: Yakar ve Saracaloğlu, 2017
Şekil 2.7. Öğrenme Sorumluluğu Bileşenleri

Öğrenme sorumluluğu ve öğrenme çıktıları, sadece dışarıdan gözlemlenebilir davranışlar açısından değil, aynı zamanda içsel tutum, irade ve motivasyon bileşenleri ile de ilgilidir (Anderson ve Prawat, 1983; Bacon, 1993; Warren, 1997; Allan, 2006). Buna göre öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmesi için sadece akademik başarıları ve bilişsel alan becerileri değil duyuşsal tutum ve değerleri de dikkate alınmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018) öğretim programlarında öğrenenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerden oluşan bütüncül bir anlayışla hayata hazırlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen eğitiminden, programlara ve eğitim politikalarına kadar eğitimi etkileyen tüm unsurların bütüncül bir bakış açısıyla düzenlenmesi gerekmektedir. Yürürlükteki öğretim programlarında öğrencinin önceki bilgilerini yeni bilgileri ile

harmanlayarak yapılandırmaları beklenmektedir. Bu da öğrencilerin öğrenme yaşantılarına aktif olarak katılmasıyla mümkündür. Öğretim programlarında öğrencilerin sorumluluklarını yerine getiren bireyler olması hedeflenmektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesi onların akademik başarılarının artmasını sağlayabilir (Yakar, 2017). Bu bağlamda okulların ve eğitimcilerin öncelikli görevi, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak ve öğrenme sorumluluklarını artırmaktır. Okulların sorumluluk gibi değerleri öğrencilere aktarması, resmi öğretim programlarının içeriği ve materyalleri aracılığıyla ve dolaylı olarak örtük programlarla gerçekleşir (Romi vd., 2009). Bu kapsamdaki çalışmalar akademik başarının yükselmesine, öğrenme ortamlarındaki motivasyonsuzluk, verimsizlik gibi olumsuzlukların azaltılmasına ve hayat boyu öğrenme anlayışının öğrencilere kazandırılmasına katkı sağlayacaktır (Yeşil, 2013).

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna katkı sağlayan faktörlerden biri de demokratik sınıf ortamıdır. Öğrencilerin demokratik bir sınıf ortamında kendi öğrenmelerine daha fazla sahip çıktığı söylenebilir. Daha fazla öğrenci katılımı ve kültürel olarak daha sürdürülebilir öğretim, öğrencileri ve öğretim üyelerini eğitimden daha fazla sorumlu kılar ve böylece daha demokratik sınıfların gelişimine katkıda bulunur (Cook -Sather ve Luz, 2015). Öğrencilerin sorumlu bir öğrenci olmanın ne anlama geldiğini anlamalarını ve öğrencilerin sınıfta kendilerini ne kadar sorumlu olarak gördüklerini belirleme konusundaki bugüne kadarki en önemli katkı, Bacon (1993) tarafından yapılmıştır. Bacon (1993) araştırma sürecinde, uzun bir süre boyunca bir dizi 6. ve 7. sınıfta katılımcı / gözlemci olarak bulunarak, öğrencilerin davranışlarından ve sonraki görüşmelerden, öğrenme sorumluluğu kavramının yanı sıra kendi bildirdiği öğrenme davranışları (ve nedenlerini) ile okula ve öğrenmeye karşı tutumlarını anlamaya çalışmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin öğrenme sorumluluğu anlayışlarının temel öğelerini:

- a) Öğrenme görevlerini, özellikle de ödevleri, belirli zaman dilimlerinde tamamlamak;
- b) Okulda uyulması gereken kurallara uymak ve saygı göstermek, örnek olarak “derste gürültü yapmamak”, “okulda kavga etmemek” ve “öğretmene saygı göstermek” ;

- c) Derste öğretmeni dinlemeye dikkat etmek veya en azından sessiz kalarak ya da bakışlarını öğretmene yönlendirerek bu sorumluluğu yerine getirmek;
- d) Bilgi edinmeyi içeren öğrenme deneyimleri için çalışmaktır(Allan, 2006).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik sorumluluklarının; özerk öğrenme, öz-düzenleme, öz-motivasyon, öz-disiplin, tutarlı çaba, probleme dayalı öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi beceri, yöntem ve davranışlarla ilgili olduğunu öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Holec, 1981; Brainerd vd., 1989; Corno, 1992; Killen, 1994; Devlin, 2002; Üstünlüoğlu, 2009; Dignath ve Büttner, 2018, İbrahim ve Kusuma, 2020; Kamtini vd., 2020). Öğrenme sorumluluğunu yerine getirmek için önemli bir araç olan öz-düzenleme becerisi, kişisel hedeflere ulaşmak ve çevresel taleplere cevap vermek için kendi düşünce ve eylemlerini kontrol etme yeteneğidir (Zimmerman, 2008). Öğrenme sorumluluğunda da öz-düzenleme davranışlarına benzer olarak, hedefleri seçme ve bunun için gerekenleri yapma, eksiklerini tamamlama ve kendini değerlendirme bulunmaktadır.

Öğrenme sorumluluğu ile doğrudan ilgili bir başka alan uzaktan eğitim sistemleridir. Uzaktan eğitim; eğitime erişimi artırmak, eğitimin kalitesini yükseltmek, öğrenenler arası işbirliğini teşvik etmek ve öğrencilere öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk duygusu kazandırmak için önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir (Calvert, 2006). Bununla birlikte kendi öğrenmelerini yönetemeyen öğrenciler uzaktan eğitim ortamlarında, geleneksel öğrenme ortamlarındaki öğrencilerden daha fazla zorlukla karşılaşabilirler. Çalışmalar, öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında başarılı olma olasılıklarının, bu becerilere sahip olmayanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir (Das, 2010; De Silva, 2019).

Dijitalleşmenin hızla hayatımızın tüm alanlarını kapsadığı günümüzde uzaktan eğitime adapte olmak, teknolojiyi bilgiye ulaşma ve bilgiyi üretmek için etkin kullanmak önemli bir yetkinlik haline gelmiştir. Bireylerin hayat boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve çevrimiçi öğrenme yeterliklerine sahip olması için okulların öğrencilere rehberlik yapması gerekmektedir. Kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olarak hayata hazırlanmaları için öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırmak her

kademedeki okulların önemli bir işlevidir. Buna örnek olarak South Karolina Üniversitesi (ABD) öğrencilerinin yaşamlarında lider rolünü gerçekleştirebilmeleri için uymaları gereken öğrenci sorumluluklarını web sitesinde yayınlamaktadır. Bu sorumluluklar; öğretim üyeleri ve diğer öğrencilere karşı sınıfta saygılı olmak, öğretim üyesi tarafından izin verilmediği sürece ders sırasında telefon ve diğer elektronik cihazların kullanımından kaçınmak, derse zamanında gelmek, aktif olarak derse katılmak ve dersi erken bırakmamak, ödevleri ve okumaları zamanında tamamlamak, ekip ödevlerine tam olarak katkıda bulunmak ve üniversitenin diğer çalışanlarına saygı göstermek olarak sıralanmıştır (<https://sc.edu/>).

2.3. Problemlı İnternet Kullanımı ile Öğrenme Sorumluluğu Arasındaki İlişki

İnternetin hayatımızın odak noktası haline gelmesiyle birlikte öğrencilerin interneti kontrolsüz ve aşırı kullanmasının akademik sorumluluklarını aksatmalarına neden olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Ekşi vd.,2019). Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde problemlı internet kullanımı, çevrimiçi oyun bağımlılığı ve sosyal medya kullanımının öğrenci sorumlulukları, akademik erteleme ve akademik sorumluluklar ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Esen, 2010; Odacı, 2011; Zamani vd., 2011; Akdemir, 2013; Li, ve Wang, 2013; Yeboah ve Ewur, 2014;Duman, 2016; Ayaydın ve Yıldız Ayaydın, 2018;Çırak vd., 2018;Yalçın, ve Bertiz, 2019; Yan vd., 2019). Bu çalışmalarda internetin kontrolsüz, amacı dışında ve aşırı kullanımından dolayı öğrencilerin sınavlara hazırlanmayı erteleme, ödevyapmayı aksatma, sınav günü yaklaşırsa bile internette önceliği olmayan işlerle uğraşma, ders çalışma süresini azaltma gibi öğrenme sorumluluklarıyla doğrudan ilgili olumsuzlukların yaşandığı belirtilmiştir (Esen, 2010; Akdemir, 2013; Ayaydın ve Yıldız Ayaydın, 2018;Çırak vd., 2018).

Literatürdeki çalışmalardan hareketle problemlı internet kullanımınınöğrenenlerin öğrenme sorumluluklarını etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu bağlamda problemlı internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordayıp yordamadığını sınamak bu araştırmanın temel amacıdır.

BÖLÜM III

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, problemlili internet kullanımı ve öğrenme sorumluluğu konularında yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar yer almaktadır.

3.1. Problemlili İnternet Kullanımile İlgili Yapılan Araştırmalar

İnternet bağımlılığı evrensel bir sorun olarak değerlendirilmektedir ancak uluslararası yaygınlık oranları büyük ölçüde değişmektedir. Dünyanın yedi bölgesindeki 31 ülkeden 89,281 katılımcının dahil olduğu bir meta-analiz çalışmasında internet bağımlılığı genel yaygınlık oranının % 6 olduğu belirtilmektedir (Cheng ve Li, 2014; Akt. Atalan, 2018). Bölge bazında en yüksek internet bağımlılığı yaygınlığı % 10,9 ile Ortadoğu ve en düşük % 2.6 ile Kuzey ve Batı Avrupa'da bulunmuştur. Arısoy (2009) internet bağımlılığı yaygınlığı için uluslararası ölçekte yapılan araştırmalarda yaygınlığın % 6 ile % 14 arasında olduğunu belirtmiştir (Akt. Dinç, 2016). Yurtdışında internet bağımlılığının yaygınlığı ile ilgili yapılan araştırmalardan, Hong Kong'ta 15-19 yaş arası 208 ergen arasında yapılan araştırmada internet bağımlılığı oranının % 6.7 olduğu saptanmıştır (Fu vd., 2010). Çin'de dört liseden toplam 2620 lise öğrencisi arasında yapılan bir araştırmada ise anket yapılan ergenler arasında internet kullanım oranı % 88 iken, internet bağımlılığı oranı % 2.4 olarak tespit edilmiştir (Cao ve Su, 2007). Japonya'da 12-15 yaş arası 853 öğrenci arasında yapılan çalışmada ise internet bağımlılığı oranı % 2.0 olarak bulunmuştur (Kawabe vd., 2016). Tayvan'da lise örnekleminde yapılan bir çalışmada ise internet bağımlılık oranı %13.8 olarak saptanmış ve bağımlılık oranının erkek ve meslek lisesi öğrencilerinde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Yang ve Tung, 2007).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise evren olarak Türkiye genelinin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır (Atalan, 2018). Problemlili internet kullanımını belirlemek için üniversite ve lise örneklemlerinde yapılan çalışmalarda daha çok İnternette Bilişsel

Durum Ölçeği, İnternet Bağımlılık ölçeği ve Young'ın İnternet Bağımlılığı Ölçeği'nin kullanıldığı görülmüştür. İnternette Bilişsel Durum Ölçeği kullanılarak üniversite örnekleminde 432 öğrenci arasında yapılan çalışmada problemlili internet kullanımı oranının %15.9 olduğu açıklanmıştır (Ançel vd., 2015). Günüç (2009) tarafından geliştirilen internet bağımlılık ölçeğinin kullanıldığı araştırmada, 754 lise öğrencisinden 76 (%10,1) birey internet bağımlısı ve 199 (%26,4) birey olası bağımlı (risk altında) olarak belirlenmiştir. Young (1998) tarafından geliştirilen İnternet Bağımlılığı Ölçeği kullanılarak 375 üniversite öğrencisi arasında yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin %3.7'si problemlili internet kullanıcısı olduğu ifade edilmiştir (Gümüş vd., 2015). Yine internet bağımlılığı ölçeği kullanılarak Giresun il merkezindeki üç lisede 1175 öğrenci arasında yapılan çalışmada problemlili internet kullanımı prevalansı ergen internet kullanıcıları arasında % 7,1 olarak bulunmuştur (Çam ve Nur, 2015). İnternet bağımlılığı ölçeği kullanılan bir başka araştırmada Mersin Üniversitesindeki 910 öğrencinin internet bağımlılığı oranı %2, riskli internet kullanımı oranı %20,9 ve ortalama internet kullanımı oranı % 77,1 olarak belirlenmiştir (Aslan ve Yazıcı, 2016).

Problemlili internet kullanımının cinsiyete göre farklılıklarının incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlar bulunmuştur. Erkeklerin problemlili internet kullanımı puanlarının kızlardan yüksek olduğu (Kim ve Davis, 2009; Odacı ve Çıkrıkçı, 2014;Laconi vd., 2015; Mei vd., 2016;Büyükfiliz, 2016, Duman, 2016, Akbaş vd., 2019; Saruhan, 2019) çalışmalar olduğu gibi; kızların problemlili internet kullanımı puanlarının erkeklerden yüksek olduğu (Liu vd., 2011; Mottram ve Fleming, 2009;Beşaltı, 2016; Ballarotto vd., 2018) çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Bunun dışında problemlili internet kullanımının cinsiyete göre anlamlı fark tespit edilmeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Ceyhan, 2010; Koyuncu vd., 2014; Karakuş, 2016; Saatçioğlu, 2016; Vigna-Taglianti vd., 2017; Yüce, 2018; Prievara vd., 2019).

İlgili literatür incelendiğinde yaş değişkeni ile problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkide birbirinden farklı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Yaş arttıkça problemlili internet kullanımının arttığını bulan çalışmalara (Orhan ve Akkoyunlu, 2004; Bozkur, 2013; Tuna, 2015; Beşaltı, 2016;Wang vd., 2017) rastlandığı gibi yaş azaldıkça problemlili internet kullanımının da arttığını aktaran çalışmalara (Ballarotto vd., 2018) rastlanmaktadır. Ayrıca problemlili internet kullanımının yaşa göre anlamlı fark

bulunmayan (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; İnan, 2010; Türkoğlu, 2013; Soh vd., 2018; Prievara vd., 2019) çalışmaları da bulunmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalarda gençlerin interneti daha çok eğlence, iletişim ve bilgilenme amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Büyükfiliz (2016) 18-25 yaş arası üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmada, öğrencilerden % 44,6'sının eğlenmek, %25,1'inin tanıdığı kişiler ile iletişim kurmak %17,9'unun araştırma yapmak, %10,4'ünün oyun oynamak, %2,0'sinin tanımadığı kişiler ile sosyal ilişkiler kurmak amacıyla interneti kullandığı görülmektedir. Ceyhan (2010) interneti kullanma amacı değişkeni ile problemlili internet kullanımı puanları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında temel kullanım amacının önemli bir yordayıcı olduğunu belirtmiştir. Sözkonusu çalışmada "Bilgi edinme" amacının en düşük problemlili internet kullanımı ortalamasına sahip olduğu en yüksek ortalamaya ise "tanımadıkları kişilerle sosyal ilişkiler kurma" temel amacının olduğu saptanmıştır. Ergun-Basak ve Aydın (2019) yaptıkları çalışmaya göre üniversite öğrencilerinin problemlili internet kullanımı, İnternet kullanma amaçlarına göre farklılık göstermektedir. Bunun dışında Filiz vd. (2014) yaptıkları çalışmada sosyal medya kullanım amacı ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Köksal (2015) ortaöğretim öğrencileri arasında yaptığı çalışmada internet kullanım amacı ile problemlili internet kullanımı arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Söz konusu çalışmada en yüksek problemlili internet kullanımı düzeyi "internette sörf" kategorisinde, en düşük problemlili internet kullanımı düzeyinin ise araştırma ve ödev amaçlı internet kullanma kategorisinde olduğu görülmüştür.

Literatürde yer alan araştırmalarda internet kullanım süresinin, problemlili internet kullanımı/ internet bağımlılığında önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Yüce (2018) lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerden günlük internet kullanım süresi yüksek olanların problemlili internet kullanımı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada, Köksal (2015) ortaöğretim öğrencileri arasında yaptığı çalışmada internet kullanım süresi ile internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Söz konusu çalışmada internet kullanım süresi arttıkça internet bağımlılığı düzeyinin arttığı görülmüştür. Durak Batıgün ve Kılıç (2011) üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmada öğrencilerin günde ortalama 1.53 saati internette geçirdiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada internet

bağımlılığı düzeyi yüksek olan grubun oranı % 18.89 olarak belirlenmiştir. Bu grup günde 2.14 saat internet kullanmaktadır. Yılmaz vd. (2014) lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada internette geçirilen süre arttıkça internet bağımlılık puanlarının yükseldiği görülmüştür. Taylan ve Işık (2015) ortaokul ve lise öğrencileri arasında yaptıkları çalışmaya göre; internet kullanım süresi internet bağımlılığı üzerinde etkili olan faktördür. Bu çalışmada yapılan regresyon analizinin sonucuna göre internet kullanım süresi ile internet bağımlılığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ve internet kullanım süresi arttıkça, internet bağımlılığı da artmaktadır. Durmuş vd. (2018), 2013-2016 yıllarında Erciyes Üniversitesi'nde okuyan öğrenciler arasında yaptığı çalışmada ise internet kullanım süresinin yıllar içerisinde artmasına rağmen bağımlılık puanlarının azaldığı görülmüştür. Bu durumun yıllar geçtikçe öğrenciler arasında interneti daha bilinçli kullanma eğiliminden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Büyükkılıç (2016) 18-25 yaş arası üniversite öğrencileri arasında yaptığı araştırmada, öğrencilerin haftalık internet kullanım süreleri tespit edilmiştir. Buna göre; öğrencilerin, (%13,5)'ü 4 saat ve altında, (%25,5)'ü 9 saat arasında, (%23,1)'i 10-15 saat arasında ve (%37,8)'i ise 16 saat ve üzeri haftalık internet kullanmaktadır.

Duman (2016) lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada ergenlerin problemlili internet kullanımı ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Benzer sonuçta bir başka araştırmada lise öğrencilerinin akademik başarıları problemlili internet kullanımını anlamlı biçimde yordamaktadır (Saruhan, 2019). Atalan (2018) internet kullanım özelliklerinin ergenlerin akademik başarılarını yordama gücünü araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, problemlili internet kullanımı ve internet kullanım özelliklerinin akademik başarıyı yordadığını saptamıştır. Ayrıca söz konusu araştırmada problemlili internet kullanımının; erkeklerin kızlara göre, yaşı büyük olanların küçük olanlara göre, internet kullanım süresi fazla olanların az olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tunalıoğlu (2013) 18-25 yaş arası genç yetişkinler arasında problemlili internet kullanımının depresyon, sosyal kaygı ve aile ortamıyla ilişkisi araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre depresyon, sosyal kaygı ve aile ortamının anlamlı bir şekilde problemlili internet kullanımıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Zorbaz (2013) lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımının sosyal kaygı, akran ilişkileri ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığı

araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarını yordamada sosyal kaygı ve akran ilişkilerinin önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Meral ve Bahar (2016) lise öğrencileri arasında okul türü ve cinsiyetin problemleri internet kullanımı ile ilişkisi olup olmadığını belirlemek, psikolojik iyi oluş ve yalnızlığın problemleri internet kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada problemleri internet kullanımı puanlarının cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı ölçüde farklılaştığı bulunmuştur. Psikolojik iyi oluş ve yalnızlık puanlarının problemleri internet kullanımı puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Psikolojik iyi oluş ölçeğinden alınan puanlar problemleri internet kullanımını pozitif yönde yordadığı, yalnızlık puanlarının problemleri internet kullanımını negatif yönde yordadığı görülmüştür.

3.2. Öğrenme Sorumluluğu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Killen (1994) tarafından yapılan bir başka çalışmada, Newcastle Üniversitesi (Avustralya) öğrencilerinin akademik başarılarını ve başarısızlıklarını etkileyen faktör algılarını incelemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin üniversitedeki başarıları açısından en etkili olduğunu düşündüğü 10 faktörden dokuzunun kontrolündeki faktörler olduğunu göstermiştir. Bunlar arasında "kendini motive etme", "kendini disiplin etme" ve "tutarlı çaba" vardı. Başarısızlığı etkileyen faktörlerin algılanması açısından, öğrencilerin en etkili olduğunu düşündüğü 10 faktörden yedisi de öğrenci kontrolündeki faktörlerdir. Bu faktörler şunları içermiştir: "kendini motive etme eksikliği", "öz disiplin eksikliği ve yetersiz çaba". Genel olarak, öğrenciler üniversitedeki başarıları ve başarısızlıkları için kişisel sorumlulukları olduğunu düşünmektedir.

Bujan (1996) eylem araştırmasında öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Örneklem grubu Kuzey Illinois eyaletindeki 2 orta düzey sosyo-ekonomik bölgedeki 5 sınıfta 120 ortaokul öğrencisinden oluşturulmuştur. Bu çalışmada öğrenci sorumluluğu eksikliği, öğretmenlerin anektod kayıtları, rastgele seçilen öğrencilerle yapılan görüşmeler ve 5 aylık bir süre boyunca kaydedilen öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının incelenmesi ile belgelenmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olamamalarının olası nedenlerinin analizi sonucunda, üst düzey düşünme becerilerinin eksikliğinin, öğrenmeyi aktaramama yeteneği ve öz motivasyon eksikliğinin öğrenme sorumluluğunu

olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu sorunları düzeltmek için, 3 aylık eğitim programında dört temel yöntem kullanılmıştır:

- a) düşünme sürecinin görselleştirilmesine yardımcı olmak için görsel materyaller;
- (b) problem çözme stratejileri;
- (c) bilgi toplama, işleme ve uygulamayı teşvik etmek için üst düzey düşünme becerileri;
- (d) öğrenme çıktılarını gösteren portföyler.

İşbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri sırasında elde edilen program sonrası veriler, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almalarında bir artış ve öğrencilerin üst düzey ve eleştirel düşünme becerilerinde, problem çözme stratejilerinde ve öz değerlendirmelerinde bir iyileşme olduğunu göstermiştir.

Erb (1996) lise öğrencilerini biyoloji dersinde kendi öğrenmelerinden sorumlu hale getirmek ve akademik çıktıyı artırmayı amaçlamıştır. Hedef kitle, lise ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan Kuzey Illinois'de kentsel mavi yakalı topluluğun yaşadığı bir bölgededir. Akademik çıktı ve uygunsuz davranış sorunları, öğretmen kayıtları, öğrenci kayıtları ve okul kayıtları tarafından belgelenmiştir. Öğrencilerden ayrıca, öğrencilerin sorumluluk eksikliğinin nedenlerini belirlemek için anketler yoluyla görüşleri toplanmıştır. Verilerin analizine göre öğrencilerin sorumluluk eksiklerinin olası nedenleri :

- (a) içsel motivasyon ve bilime ilgi duymama;
- (b) düşük benlik saygısına sahip olma; ve
- (c) olası aile işlev bozuklukları olarak saptanmıştır.

Ayrıca sınıfların kalabalık olması soruna katkıda bulunmuş olabilir. Öğrencilerde sorumluluk davranışını desteklemek için işbirlikli öğrenme ve çoklu zeka teorisinin temel alındığı bir eğitim programı uygulanmıştır. Program sonrası ulaşılan veriler, akademik çıktıda bir artış ve uygunsuz davranış olaylarında bir azalma ile öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarının arttığını göstermiştir.

Lee ve Smith (1996) yaptıkları çalışmada öğretmen çalışmasının ve etkinliğinin lisenin ilk yıllarındaki öğrencileri nasıl etkilediğine odaklanmıştır 820 ABD lisesinde 11.692 lise ikinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin 9,904'ünün ulusal temsili bir örneği, 1988 Ulusal Eğitim Boylamsal Çalışması kapsamında 3 yıl takip edilmiştir. Örgütsel etkiler, öğrencilerin sekizinci ve onuncu sınıf arasındaki akademik

başarıları (matematik, okuma, fen ve sosyal çalışmalarda) ve bu kazanımların sosyal dağılımı üzerinde değerlendirilmiştir. Çalışma, öğretmen çalışmalarının etkilerini ölçen üç yapıya odaklanmıştır: öğrenci öğrenimi için ortak sorumluluk, personel işbirliği ve sınıf ve okul çalışma koşulları üzerinde kontrol. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencileri kendi başarısızlıkları için suçlamak yerine, öğrencilerin akademik başarıları veya başarısızlıkları için toplu sorumluluk aldığı okullarda akademik başarı önemli ölçüde daha yüksektir. Personel arasında daha fazla işbirliği olan okullarda başarı kazancı daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, akademik başarıların dağılımı, öğrenim için kolektif sorumluluğu yüksek olan okullarda sosyal açıdan daha eşitlikçi gerçekleşmektedir.

Golzar (2006) yaptığı çalışmada temel eğitim 5. sınıf öğrencileri için sorumluluk ölçeği geliştirmiştir. Aynı çalışmada geliştirdiği ölçeği kullanarak öğrenci sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ölçek 253, ilköğretim 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin 24 maddeden oluşan tek boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini incelemek amacıyla sorumluluk ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği 207 öğrenciye uygulanmıştır. İki ölçek arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0,53 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ($\alpha=0.83$) olarak bulunmuştur. Öğrenci sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için sorumluluk ölçeği Novicki ve Strickland Denetim Odağı ölçeği 207 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda 5. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, iç denetimli öğrencilerin, dış denetimli öğrencilerden daha yüksek sorumluluk düzeyine sahip olduğu ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, akademik başarıları düşük olan öğrencilerden daha yüksek sorumluluk düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Romi vd. (2009) Avustralya, Çin ve İsrail'de 7-12 sınıf 5221 öğrenci ve 748 öğretmen arasında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf disiplin teknikleri ile öğrencilerin sınıflarındaki bireysel ve toplumsal sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan Avustralya, Çin ve İsrail okulları, çeşitli sosyoekonomik ve coğrafi alanlarda yer alan hem büyük hem de küçük okullardan

oluşmaktadır. Sonuçlar, daha kapsayıcı disiplin tekniklerini kullanan öğretmenlerin, kendi davranışları ve akranlarının davranışları için daha fazla sorumluluk alan öğrencilere sahip olduğunu göstermiştir. Genel olarak, öğrencilerin her üç ülkede de sınıfta sorumlu bir şekilde hareket ettikleri görülmüştür ve kendi bildirdikleri sorumluluk düzeyleri genellikle öğretmenlerinin algıları tarafından doğrulanmıştır.

Kemmer (2011) yaptığı araştırmada çevrimiçi öğrenme sisteminin, esneklik sunarak öğrenci katılımını artırma potansiyeline sahip olduğunu, ancak öğrencilerin özerk olarak öğrenmelerini gerektirdiği için kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiğine değinmiştir. Yükseköğrenim ve yaşam boyu öğrenmede öğrenen sorumluluğunun çok önemli olduğunu ve çevrimiçi öğrenim için gerekli beceri ve tutumların geliştirilmesinin, öğrencilerin bağımsız öğrenenler haline gelmelerine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin, çevrimiçi ders deneyimleri hakkındaki hakkındaki bu çalışmada, öğrenme sorumluluğu, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve öz-yönelimli öğrenme arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bulgular, öğrenmelerinin sorumluluğunu alma gereğini ve teknolojinin bağımsız olarak öğrenme fırsatı nasıl sağladığını anlamayan öğrencilerin, harmanlanmış öğrenmenin sağladığı fırsatlardan tam olarak faydalanmadığını göstermektedir. Öğrencilerin sadece teknolojiyi kullanmayı öğrenmelerinde değil, aynı zamanda çevrimiçi öğrenmenin gereksinimlerini ve öğrenmelerine katkısını anlamada desteklenmesi gerekmektedir.

Akbay vd.(2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik sorumluluklarını ölçen geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, 51 maddeden oluşan dördümlü likert tipi Akademik Sorumluluk Ölçeği hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 350 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör analiz sonucuna göre; ölçek beş faktörlü yapıya ve 25 maddeye sahiptir. Faktörler varyansın % 58.53'ünü açıklamaktadır. Cronbach α katsayısı tüm ölçek için 91'dir, alt faktörlerin geçerlik katsayıları.78 ile .82 arasında değişmektedir. Geçerlilik ve güvenirlik analizi ile ilgili bulgular, Akademik Sorumluluk Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Stockley vd. (2013) Sosyal medya tabanlı öğrenme platformlarının öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almada nasıl desteklediğini belirlemek amacıyla

Danimarka'da öğrenim gören üniversite ve lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada öğrenme süreçlerinde sosyal medya ve bilişim teknolojilerini kullanmanın yabancı dil ve kültür eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Lewis vd. (2014) üç yıl süren ve karma yöntemlerin uygulandığı durum çalışması yönteminin uygulandığı çalışmasında, devamsızlık yapma eğilimi olan lise öğrencileri için çevrimiçi öğrenmenin yararları ve güçlükleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, risk altındaki öğrenciler çevrimiçi öğrenmenin faydalarını ve zorluklarını aynı derecede algılamaktadır. Öğrenciler, uzaktan eğitimin, önceden çalışma ve kendi hızlarında çalışma fırsatını takdir etseler de, bunu kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve zamanlarını yönetme zorluğu olarak görmektedir. Bu çalışmada araştırmacılar, uygun destek yapıları mevcut olduğunda, okulu bırakma riski taşıyan öğrencilerin güçlükleri aşabileceğini ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarılı sonuçlar alabileceklerini savunmaktadır.

Yeşil (2015) yaptığı çalışmada, lise öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarının nitelik ve niceliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, tarama modelinde nicel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu 13 lisede çalışan 310 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Sorumluluk Eğitimi Uygulama Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. üç boyut ve 38 maddeden oluşan likert tipindeki ölçeğin, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.93 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda;

(1) Öğretmenlerin en fazla bilgilendirici-yönlendirici sorumluluk eğitimi uygulamalarını, en az uygulamalı sorumluluk eğitimi uygulamalarını tercih ettikleri;

(2) Sorumluluk eğitim uygulamalarının niteliği ve niceliğinin cinsiyete, şubelere ve lise türlerine göre farklılık göstermezken, mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği;

(3) Mesleki kıdem ile sorumluluk eğitimi uygulamalarının sıklığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Aybirdi (2016) yaptığı çalışmada, yabancı dil kaygılarını azaltmada öğrencilerin sorumluluklarına dair algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma karma araştırma metodukullanarak özellikle keşfedici araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmaya Türkiye' de bulunan dört devlet üniversitesinden yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yüz yirmi beş Türk birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın verileri Yabancı Dil

Sınıf Kaygısı Ölçeği, açık uçlu sorular ve odak grup görüşmesiyle elde edilmiştir. Nicel veri analizi yaşadıkları yabancı dil dersi kaygısının seviyesine ilişkin olarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu göstermiştir. Yabancıdil dersi kaygı seviyesi açısından bakıldığında her bir üniversitenin katılımcıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Dahası, katılımcıların konuşma kaygı seviyelerinin olumsuz değerlendirilme korku seviyelerinden ve genel kaygı seviyelerinden anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmanın nitel veri analizi düşük kaygı seviyesine sahip olan öğrencilerin kaygılarını kontrol altında tutmak için kendine güvenmek, pratik yapmak, pozitif düşünmek, motive olmak, başkalarının düşüncelerini önemsememek gibi etkili faktörler olduğunu göstermiştir.

Yakar ve Saracaloğlu (2017) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 335 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile madde analizlerine göre ölçek tek boyutlu yapıdan ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçek maddelerinin madde-faktör yük değerlerinin .61 ile .75 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçek maddelerinde %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=.94$ 'tür. Geçerlik ve güvenirlik analizi ile ilgili bulgular, Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Ayaydın ve Ayaydın (2018) yaptıkları araştırmada sosyal medya kullanımının öğrencilerin karakter geliştirme sürecine etkisini öğrenci görüşlerine göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Örneklem grubu sosyal medyayı aktif kullanan, 30 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sosyal medya kullanımlarına ilişkin görüşleri yazdıkları kompozisyonlar aracılığıyla alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler en çok sosyal medya ile sorumluluk değeri arasında ilişkilendirme yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre sosyal medya kullanımlarının sorumluluklarını ihmal etmelerine sebep olduğunu, ders çalışmayı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir Öğrenciler aşırı sosyal medya kullanımları sebebiyle derslerine ve sınavlarına çalışmayı ertelediklerini ifade etmişlerdir (Ayaydın ve Ayaydın, 2018) .

Hidayati vd. (2018) öğrenci sorumluluğu hakkında doğru ve hesap verebilir bilgiler elde etmek için ilgili, geçerli ve güvenilir araçların kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar yaptıkları çalışma ile öğrencinin matematik öğrenmedeki sorumluluğunu ölçmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek konu ölçekleme modelleri kullanılarak geliştirilmiştir ve Endonezya'nın Yogyakarta şehrindeki ortaokul öğrencileri üzerinde test edilmiştir. Birinci uygulamada 688 öğrenci, ikinci uygulamada 696 öğrenci yer almıştır. Bu çalışmaya dayanarak, Matematik Öğrenimine İlişkin Sorumluluk Ölçeği teorik ve ampirik olarak iyi olduğu kanıtlanan 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 0.88-0.92 V Aiken endeksi tarafından desteklenen iyi bir içerik geçerliliğine sahiptir. Ölçek iyi bir yapı geçerliliğine sahiptir. Ölçek güvenilirliği 0.89 Omega katsayısı ile de iyi olarak sınıflandırılmaktadır. Matematik Öğrenimine İlişkin Sorumluluk Ölçeği, özellikle öğrencinin sorumluluk değeri ile ilgili olarak, değerler eğitimi ve eğitim araştırmalarını güçlendirmek için matematik öğrenmede öğrencilerin değerlendirme faaliyetlerinde kullanılacak önemli özelliklere sahiptir.

Lau vd. (2018) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları, öz-yeterlilik, matematikte öz-yeterlilik kaynakları arasındaki ilişkileri ve cinsiyet ve sınıf düzeyinde farklılaşma durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmaya katılanlar arasında ABD Uluslararası Bakalorya okullarından 442 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Anahtar çalışma değişkenlerini değerlendirmek için öz bildirim yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre beşinci sınıf öğrencilerin, matematik öz-yeterlilik düzeyleri ve öğrenme için algılanan sorumluluklarının üçüncü sınıftakilerden daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. 4. sınıf öğrencilerinde 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde öğrenme sorumluluk düzeyi tespit edilmiştir.

Eker ve Akkaş (2019) yaptıkları çalışmanın amacı öz düzenlemeli öğrenmenin desteklediği öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumlulukları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada “test öncesi-test-sonrası kontrol grubu modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir kentsel ilköğretim okulunun iki farklı sınıfında okuyan toplam 52 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında öğrenme ve çalışma sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplarda ön test - son test puanları t-

testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca ilişkinin gücünü açıklamak için etki büyüklüğü (Koheens 'd) değerleri hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucu, öz düzenlemeli öğrenmenin desteklediği öğretimin, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyleri üzerinde deney grubu lehine etkili ve faydalı olduğunu göstermektedir.

Karataş (2019) yaptığı çalışmada sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 50 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sorumluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Weyns and Weyns (2019) araştırmalarında Belçika'daki bir üniversitenin yazılım mühendisliği programında öğrenim gören öğrencilerde, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılan temel yazılım mühendisliği derslerinde gözlemlediğimiz sık karşılaştığımız bir konu, öğrencilerin yüzeysel bilgiye neden olabilecek zayıf katılım ve sorumluluktur. Bu sorunu araştırmak ve çözmek için, Ters yüz edilmiş öğrenme (flipped classroom) yöntemi kullanarak sorumluluk merkezli bir öğrenme yaklaşımı tasarladık. Ters yüz edilmiş öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını artırdığı düşünülen pedagojik bir yaklaşımdır. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki sorumluluğunu arttırmaya odaklanmış, öğrencilerin derslere zayıf katılımının belirli zorluklarını hedef alan, ters çevrilmiş bir ders programı tasarlanmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme yöntemini iki akademik yılda temel bir yazılım mühendisliği dersinde uygulanmıştır. Programın uygulanması sonucunda, ters yüz edilmiş öğrenme yönteminin, çalışma ve öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir, ancak öğrencilerin kendi öğrenme sürecinin sahiplenmesini sağlayarak, yöntemin öğrenci katılımını teşvik ettiğini ve ders materyallerini daha iyi anlamalarını sağladığını bildirmektedir.

Yulianti ve Partha (2019) öğrenme sorumluluğu düşük seviyedeki öğrencilere rehberlik edilirse öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilebileceğini

belirtmiştir. Öğrenme sorumluluğu mesleki eğitim için önemli bir rol oynar. Gerçek şu ki, yurtiçinde ve yurtdışında, özellikle mesleki düzeyde, öğrenci sorumluluk düzeyi hala düşüktür. Öğrenme sorumluluğunu arttırmak için çeşitli çabalar sarf edilmiştir, ancak sonuçlar beklendiği gibi değildir. Öğretmen rehberliği ve danışmanlığı, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını geliştirmelerine yardımcı olabilecek stratejik işlevlerden biridir.

İbrahim ve Kusuma (2020) yaptıkları çalışmada İşbirliğine Dayalı Bilimsel Öğrenme modelinin eleştirel düşünme becerisinin artırılmasındaki etkisi ve ortaokul öğrencilerinin sorumluluklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada tek gruplu ön test- son test yarı deneysel bir çalışma deseni kullanılmıştır. Endonezya’da bir devlet ortaokulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören 170 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler Eleştirel Düşünme Becerileri Testi, öğrenci sorumluluğu üzerine bir anket ve derinlemesine bir görüşme yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, eşleştirilmiş t-testi / Wilcoxon testi ve n-kazanımı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda İşbirliğine Dayalı Bilimsel Öğrenme modelinin öğrenme sorumluluğunun ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Özbulat (2020) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini ve okul motivasyonlarını cinsiyet, sınıf, akademik ortalama ve düzey kümesi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma, 2018–2019 öğretim yılının ikinci yarısında Düzce ilinde düzey kümesi uygulamasının yapıldığı ve yapılmadığı devlet okullarında 960 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyeti, akademik ortalama ve sınıf düzeyine ilişkin veriler 'Kişisel Bilgi Formu' ile toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 'Ortaokul Okul Motivasyonu Ölçeği' ve 'Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve 5.sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öğrenme sorumluluğuna ve okul motivasyonuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme sorumluluğu ile okul motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Şenkal (2020) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmeyi hedeflemiştir. Araştırmada karma

yöntem desenlerinden açılımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırma 1138 öğrenci ile yürütülmüştür. Nicel veri toplama aracı olarak öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde durum çalışması deseni kullanılmış, öğrenci görüşlerine ilişkin mevcut durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Evrende yer alan ortaokullardan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 13 öğrenci, araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak, öğrenme sorumluluğu ve çalışma sorumluluğu alt boyutlarını içeren 6 maddeden oluşturulmuş, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelere ait veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, kız öğrencilerde öğrenme ve çalışma sorumluluğunun erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu okullara göre farklılık göstermiştir.

Genel olarak problemlili internet kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde problemlili internet kullanımı ile yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler, düşük özgüven, iletişim becerileri, yalnızlık, depresyon, içe ve dışa dönüklük, psikososyal iyi oluş, akademik başarı, akademik erteleme, sosyal kaygı, öz kontrol arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Caplan vd., 2009; Dinç, 2016; Duman, 2016; Atalan, 2018; Baloğlu vd., 2018; Büyükfiliz, 2016; Gu, 2020).

Öğrenme sorumluluğu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde hem yurt içi hem de yurtdışı alanyazında sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Alanyazındaki öğrenme sorumluluğuna ilişkin araştırmalar incelendiğinde öğrenme sorumluluğuna ilişkin deneysel çalışmalara, demografik değişkenlerle öğrenme sorumluluk algılarının ve düzeylerinin karşılaştırıldığı ilişkiyel tarama çalışmalarına, ölçek geliştirme çalışmalarına, sorumluluk değeri kazandırmanın öğrencilerdeki öğrenme sorumlulukları düzeyine etkisini araştıran deneysel çalışmalara, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin sorumluluklarının ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına yönelik tutumlarının ve görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Öğrenme sorumluluğuna ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları arasında (Golzar, 2006; Semerci ve Pamuk, 2012; Özen, 2013; Kaya ve Doğan, 2014; Erişti, 2017; Yakar ve Saracaloğlu, 2017; Altunok Çal ve Yeşil, 2019;) sayılabilir. Öğretmenlerin sorumluluk eğitimi çalışmalarının ve öğretme sorumluluklarının öğrenci sorumluluğuna etkisinin incelendiği (Lee ve Smith, 1996; Yurtal ve Yontar, 2006; Qian vd., 2013; Yeşil, 2013;

Yeşil, 2014; Yeşil, 2015) çalışmalar bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin öğrenme sorumluluğuyla ilişkisini inceleyen araştırmalar (Kemmer, 2011; Lewis vd., 2014) literatürde yer almaktadır. Ayrıca deneysel çalışmaların yapıldığı çalışmalara (Balkır, 2007; Gömleksiz vd., 2011; Çatalbaş ve Semerci, 2016; Dalkıran, 2019) da rastlanmıştır. Bunun yanında problemlerli internet kullanımının öğrenme sorumluluğu ile ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır.



BÖLÜM IV

4.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz konularına yönelik bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli doğrultusunda Aydın ili Efeler ilçesinde farklı türdeki liselerde öğrenim gören lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin problemleri internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018: 114).

İlişkisel tarama modelinde korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki tür düzenleme yapılabilir. Korelasyon türü ilişki araştırmalarında, değişkenlerin birlikte değişim katsayıları (düzeyleri) tespit edilir. Korelasyon katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü gösterir. Karşılaştırma türü ilişkisel araştırmalarında ise en az iki değişken vardır. Bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur, bağımlı değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır. Sonuç ilişki vardır ya da yoktur şeklindedir (Karasar, 2018: 117)

İlişkisel tarama modeli, deneysel olmayan fakat ona en yakın bir araştırma desendir. Neden- sonuç ilişkisine yönelik ipuçları vermesi bakımından yaygın bir uygulama alanı vardır (Karasar, 2018: 116). Bu anlamda değişkenler arasındaki ilişkilerin sınanması ve düzeylerinin belirlenmesinde ilişkisel tarama araştırmalarının oldukça etkili olduğu öne sürülebilir.

4.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaevreninde farklı okul türlerindeki 19 lisede kayıtlı yaklaşık 10945 öğrenci bulunmaktadır (Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019). Araştırmanın örnekleme, lise türleri küme olarak belirlenerek, oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada çalışma evrenini oluşturan toplam sayı bilindiği için örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kuramsal örneklem büyüklük tablosundan yararlanılmıştır. Buna göre 10000kişiden oluşan araştırma evrenini $\alpha = .05$ anlamlılık ve % 95 güven düzeyinde 370; $\alpha = .03$ anlamlılık ve % 97 güven düzeyinde 964 kişinin temsil edebileceği tahmin edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019: 101). Bu çalışmada örneklem sayısı evrenin yaklaşık % 10' unu temsil etmektedir. Bu çalışmada okul türleri arasında karşılaştırma yapılması amaçlandığı için küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme küme örneklemedir. Küme örnekleme yönteminde evren benzer özelliklerden oluşan kümelere ayrılır. Küme örnekleme oranlı ve oransız olmak üzere ikiye ayrılır. Bu çalışmada okul türleri küme olarak değerlendirildiğinde, kümelerin evrendeki oranları homojen olmadığı için oransız küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Oransız küme örneklemede örnekleme gerecek kümelerin seçimi tamamen tesadüfidir (Karasar, 2018: 152). Örneklem belirlenirken öncelikle Efeler ilçesinde bulunan 5 farklı lise türündeki toplam 19 okul listelenmiştir. Ardından okul türlerine göre kümeler oluşturulmuştur. Daha sonra Anadolu Liseleri arasında tesadüfi olarak iki okul, Meslek Liseleri arasında tesadüfi olarak iki okul ve 2 Anadolu İmam Hatip Lisesi, 1 Fen Lisesi ve 1 Sosyal Bilimler Lisesi alt küme olarak belirlenmiştir. Her bir okuldan yine tesadüfi olarak sınıflar seçilerek öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Yapılan çalışmada örneklem olarak gönüllü olarak araştırmaya katılan 1043 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Hatalı ve eksik doldurulan ölçekler elendikten sonra geriye kalan 1005 ölçeğin analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren lise öğrencilerinin bazı demografik özelliklerine ilişkin detaylı sayısal ve yüzdeler dağılımlar Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| Değişken | Gruplar | N | % |
|--|----------------------------------|-------------|------------|
| Cinsiyet | Kız | 668 | 66,5 |
| | Erkek | 337 | 33,5 |
| Sınıf | 9.Sınıf | 296 | 29,5 |
| | 10.Sınıf | 244 | 24,3 |
| | 11.Sınıf | 254 | 25,3 |
| | 12.Sınıf | 211 | 21,0 |
| Okul Türü | Anadolu Lisesi | 389 | 38,7 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 152 | 15,1 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 109 | 10,8 |
| | Fen Lisesi | 114 | 11,3 |
| | Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 241 | 24,0 |
| | Günlük İnternet Kullanım Süresi | 0-1 saat | 148 |
| 1-2 saat | 253 | 25,2 | |
| 2-3 saat | 233 | 23,2 | |
| 3-4 saat | 191 | 19,0 | |
| 4-5 saat | 111 | 11,0 | |
| 5 saat ve üzeri | 69 | 6,9 | |
| İnterneti En Çok Kullanma Amacı | Ödev araştırma | 146 | 14,5 |
| | Film izlemek | 189 | 18,8 |
| | Alışveriş yapmak | 12 | 1,2 |
| | Sohbet etmek-İletişim | 138 | 13,7 |
| | Oyun oynamak | 95 | 9,5 |
| | Sosyal medya Belirtilmeyen | 371 | 36,9 |
| Algılanan Akademik Başarı (Not Ortalaması) | 4.50- 5.00 | 583 | 58,0 |
| | 4.00- 4.49 | 252 | 25,1 |
| | 3.00-3.99 | 135 | 13,4 |
| | 2.00- 2.99 | 16 | 1,6 |
| | 1.99 ve altı | 0 | 0 |
| | Belirtilmeyen | 19 | 1,9 |
| Toplam | | 1005 | 100 |

Tablo 4.1'e göre katılımcı lise öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, 668'sini kızların (%66,5) ve 337'sini ise erkeklerin (% 33,5) oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 296'sının 9. Sınıfta (% 29,5), 244'ünün 10. Sınıfta (% 24,3), 254'inin 11. Sınıfta (% 25,3) ve 211'unun 12. Sınıfta (% 21,0) öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Okul türü dağılımına bakıldığında 389'unun Anadolu Lisesi (% 38,7), 152'sinin Anadolu İmam Hatip Lisesi (% 15,1), 109'unun Sosyal Bilimler Lisesi (% 10,8), 114'ünün Fen Lisesi (% 11,3) ve 241'inin Mesleki ve Teknik

Anadolu Lisesi (% 24,00) öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin 148'inin 0-1 saat (% 14,7), 253'ünün 1-2 saat (% 25,2), 233'ünün 2-3 saat (% 23,2), 191'inin 3-4 saat (% 19,0), 111'inin 4-5 saat (% 11,00) ve 69'unun 5 saat ve üzeri (% 6,9) günlük internette geçirdikleri süre belirlenmiştir. İnterneti en çok kullanma amacı dağılımında ise 371'inin sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak (% 36,9), 189'unun film izlemek-müzik dinlemek (% 18,8), 146'sının ödev-araştırma yapmak (% 14,7), 189'unun sohbet etmek-iletişim (% 18,8), 95'inin oyun oynamak (% 9,5) ve 12'sinin alışveriş yapmak (% 1,2) amacıyla interneti kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 583'ü 4.50- 5.00 (% 58,0), 252'si 4.00- 4.49 (% 25,1), 135'i 3.00-3.99 (% 13,4), 16'si 2.00- 2.99 (% 1,6) not ortalamasına sahip olduklarını kendi algılarına göre belirtmişlerdir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcı öğrencilere, “Demografik Bilgi Formu”, “Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği-Ergen” ve “Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ-II) (Lise Öğrencisi Formu)” uygulanmıştır.

4.3.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler ile akademik başarı, internette geçirilen süre ve interneti kullanma amacı bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu aracılığıyla sağlanmıştır. Akademik başarı bilgisi “en son dönem not ortalamanız nasıldı ?” sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilmiştir (Ek-1).

4.3.2. Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği - Ergen (Pikö-E)

Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği üniversite öğrencileri arasında internetin sağlıklı ve sağlıksız olarak kullanım düzeylerini ortaya koymak için Ceyhan vd. (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar, bireylerin internet kullanımlarının sağlıksızlaştığını, internetin yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkilediğinin ve bağımlılık gibi bir patolojiye eğilim oluşturabileceğinin göstergesi olarak değerlendirilebilecektir. Ölçeğin üniversite öğrencileri örneklemini için geliştirilen ilk formu 33 maddeden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Problemlili internet kullanımı ölçeği'nin ergenler için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise 678 lise öğrencisi arasında

Ceyhan ve Ceyhan (2009) tarafından yapılmıştır. Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği (Ergen Formu) 27 maddeden oluşan 5’li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 27- 135 arasında değişmektedir. Aşırı kullanım alt boyutunda 2 madde tersten puanlanmıştır.Öğrencilerin problemlı internet kullanımı dizeyelerine ilişkin aritmetik ortalama puanları yorumlanırken ise 1.00-1.79 arası “çok zayıf”; 1.80-2.59 arası “zayıf”, 2.60-3.39 arası “orta”, 3.40-4.19 arası “yüksek”, 4.20-5.00 arası ise “çok yüksek” olarak belirlenmiştir.Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin “internetin olumsuz sonuçları”, ‘aşırı kullanım’ ve ‘sosyal fayda/sosyal rahatlık’ olmak üzere üç faktörlü bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu alt faktörler toplam varyansın % 49.35’ini açıklamaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı (α) 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısı ise sırasıyla 0.93, 0.76 ve 0.78 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğe ilişkin ortaya çıkan bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile ölçeğin güvenilirliği tekrar ölçülmüştür.Ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 4.2’ de verilmiştir

Tablo 4.2. Problemlı İnternet Kullanımı (Ergen) Ölçeği’ne İlişkin Güvenirlik Katsayıları

| Alt Boyut | Ceyhan ve Ceyhan (2009) | Mevcut Örneklem |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | 0.93 | .91 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | 0.76 | .75 |
| Aşırı kullanım | 0.78 | .79 |
| Problemlı internet kullanımı | 0.93 | .92 |

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçeğe ilişkin araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının, “İnternetin olumsuz sonuçları ” alt boyutunda .91, “Sosyal fayda/ sosyal rahatlık” alt boyutunda .75, “Aşırı Kullanım” alt boyutunda .79, ve ölçeğin genelinde .92 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğe ilişkin ortaya çıkan bulgular, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

4.3.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ-II) (Lise Öğrencisi Formu)

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ-II), Yeşil (2013) tarafından lise öğrencilerinin okul öğrenmeleri için öğrenme sorumluluklarını yerine getirme dizeyelerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 22 maddeden oluşan 5’li likert tipindedir.Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (Externally Controlled Learning Responsibilities)ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu (Self-Controlling Learning

Responsibility) olmak üzere 2 alt faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları yorumlanırken 0,00-0,80 arası “çok kötü”; 0,81-1,60 arası “kötü”, 1,61-2,40 arası “orta”, 2,41-3,20 arası “iyi”, 3,21-4,00 arası ise “çok iyi” olarak sınıflandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik özelliği (1) açımlayıcı faktör analizi, (2) madde-toplam korelasyonu ve (3) madde ayırt ediciliklerinin analizi ile test edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri .55 ile .72 aralığındadır. Açıklanan varyans miktarı % 41.37’dir. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSÖ-II)’ nin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa .89 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğe ilişkin ortaya çıkan bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile ölçeğin güvenilirliği tekrar ölçülmüştür. Ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 4.3’ te verilmiştir

Tablo 4.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği’ne (ÖSÖ-II) İlişkin Güvenirlik Katsayıları

| Alt Boyut | Yeşil (2013) | Mevcut Örneklem |
|-----------------------------------|--------------|-----------------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | .89 | .89 |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | .74 | .84 |
| Öğrenme Sorumluluğu | .89 | .90 |

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçeğe ilişkin araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının, “Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu” alt boyutunda .89, “Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu” alt boyutunda .84 ve ölçeğin genelinde .90 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğe ilişkin ortaya çıkan bulgular, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği (Ergen Formu), Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu’ndan elde edilen veriler bilgisayar istatistik programında incelenmiş ve ölçükleri hatalı cevaplayan 38 öğrenci analiz sürecinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, uygun olduğu belirlenen 1005 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin yorumlanmasında $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizi için istatistik programı kullanılmıştır.

Bu araştırmada bağımsız değişken olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım amacı ve algılanan akademik başarı belirlenmiştir. Bu değişkenlere göre karşılaştırılacak bağımlı değişkenler ise problemlı internet kullanımı ve öğrenme sorumluluğudur. Araştırmanın veri analiz sürecinde ilk olarak ölçeklerden alınan ortalama puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik durumunun sınanması için merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakınlık derecesi (mod,medyan,ortalama), dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram grafikleri (frekans dağılım grafiği) ve Normal Q-Q grafikleri incelenmiştir. Normalliğin test edildiği parametreler incelendiğinde; normalliği test edilen veri setinin ortalama, medyan ve mod değerleri ne kadar birbirine yakınsa dağılım o derece normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir (Can, 2018: 82). Bu araştırmada her iki ölçekte de verilerin ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bunun dışında dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısına göre de normalliğin kontrolü yapılabilir. Morgan vd. (2004: 49) ve şencan (2005: 199) veri sayısının 50'nin üzerinde olduğu araştırmalarda çarpıklık ve basıklık katsayısını ölçü almanın anlamlı olduğunu her iki değer de ± 1 aralığında olduğunda dağılımın normal olduğunu öne sürmüşlerdir (Can, 2018: 85). Bu araştırma kapsamındaki örneklemin büyüklüğüne bakıldığında (N= 1005), bu varsayımın geçerli olduğu söylenebilir. Buna göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu (Tablo 4.4.) ve dağılımın normallik varsayımı için yeterli olduğu görülmüştür. Bunun dışında yukarıdaki testleri desteklemek için yapılan histogram (frekans dağılım grafiği) ve Normal Q-Q grafiklerindeki dağılımın, normallik varsayımı için yeterli olduğu görülmüştür. Bu testlerin sonucunda verilerin her iki ölçek için de normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 4.4. Ölçek Ortalama Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Ölçekler | N | \bar{X} | Ss | Çarpıklık | Basıklık |
|------------------------------|----------|-----------|------|-----------|----------|
| Problemlı İnternet Kullanımı | 10 05 | 2,19 | 0,71 | ,707 | -,208 |
| Öğrenme Sorumluluğu | 10 05 | 2,91 | 0,60 | -,314 | -,427 |

Araştırmanın 1. ve 3. alt problemlerinde, problemlı internet kullanımı ve alt boyutları ile öğrenme sorumluluğu ve alt boyutları düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca, 3. alt problemde lise öğrencilerinin dış

yönetimli ve öz yönetimli öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri karşılaştırmak için bağımlı örneklem (paired sample) t testi yapılmıştır. Araştırmanın 2. ve 4. alt probleminde ölçeklerden alınan ortalama puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın 2. ve 4. alt probleminde ölçeklerden alınan ortalama puanların sınıf düzeyine, okul türüne, ebeveyn eğitim durumuna, günlük internet kullanım süresine, internet kullanım amacına ve algılanan akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. ANOVA testinde varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve varyansların homojenliği sağlanmadığında F ve p değerleri için Welch İstatistiği kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Farklılaşma bulunan durumlarda farklılaşmanın kaynağını belirlemek için varyansların homojenliği sağlandığı durumlarda LSD testi, varyansların homojenliği sağlanmadığında Tamhane's T2 yapılmıştır. Ayrıca bağımsız örneklem t testinde anlamlı farklılığın büyüklüğünü hesaplamak için etki büyüklükleri (Cohen's *d.*) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988) önerdiği *d* değerinin 0.2'den küçük olması halinde "düşük" etki büyüklüğü, 0.5 olması halinde "orta" etki büyüklüğü ve 0.8 olması halinde "büyük" etki büyüklüğü ölçütleri kullanılmıştır (Lakens, 2013). Tek yönlü varyans analizlerindeki etki büyüklüğünü hesaplamak için eta-kare (η^2) değeri kullanılmıştır. Eta-kare katsayısının alacağı 0,01 değeri "küçük", 0,06 değeri "orta" ve 0,14 değeri "büyük" etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir (Green ve Salkind, 2005; Can, 2018: 157). 5. alt problemde ise problemlerle internet kullanımı ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi belirlemek için her iki ölçekte normal dağılım koşulu sağlandığı için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi (basit doğrusal korelasyon) yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemede korelasyon katsayısı 0.30'dan küçükse zayıf ilişki, 0.30 ile 0.70 arasında ise orta düzeyde ilişki ve 0.70'den büyükse yüksek düzeyde ilişki olduğu ileri sürülebilir (Köklü vd., 2007; Akt. Büyüköztürk vd., 2019:192).

6. alt problemde ise problemlerle internet kullanımı alt boyutlarının öğrenme sorumluluğunu yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyonların temel varsayımlarından olan doğrusallık varsayımı için eş varyanslık grafiğine bakılmış ve varsayımın karşılandığı görülmüştür (Taş ve Güneş, 2019). Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olup olmadığını saptamak için VIF (Varyans Büyütme Faktörleri), tolerans değerleri,

değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyon katsayıları ve Durbin-Watson değerleri incelenmiştir. Çoklu regresyon analizi varsayımlarının karşılanabilmesi için VIF puanlarının 10'un altında ve tolerans puanlarının 0.2'nin üzerinde olması, korelasyon değerlerinin 0.8'den daha yüksek olmaması (Tablo 4.5) ve Durbin-Watson değerinin 2'ye yakın olması, 1'in altında ve 3'ün üstündeki değerler almaması gerekmektedir (<http://www.open.ac.uk/>). Bu çalışmada VIF değerlerinin 1,563- ile 2,429 arasında olduğu, tolerans değerlerinin .412 ile .640 arasında değiştiği, değişkenlerin kendi aralarındaki en yüksek korelasyonun .688 olduğu ve Durbin-Watson değerinin 1,858 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre çoklu doğrusal bağlantısının olmadığı ve çoklu regresyon analizinin varsayımlarının sağlandığı söylenebilir. Tablo 4.5'te çoklu regresyon analizi yapılabilmesi için önkoşul olan korelasyon analizi değerleri verilmiştir.

Tablo 4.5. Problemlı İnternet Kullanımı Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonucu

| Alt Boyutlar | | İnternetin Olumsuz Sonuçları | Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Aşırı kullanım |
|--------------------------------|------------|------------------------------|--------------------------------|----------------|
| İnternetin Olumsuz Sonuçları | Korelasyon | 1 | -,600* | -,678* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1005 | 1005 | 1005 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Korelasyon | -,600* | 1 | -,401* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1005 | 1005 | 1005 |
| Aşırı kullanım | Korelasyon | -,678* | -,401* | 1 |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1005 | 1005 | 1005 |

* P < 0,01

BÖLÜM V

5. BULGULAR

5.1. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin problemlıinternet kullanımı düzeyleri nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin problemlı internet kullanımı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.1'de verilmiştir.

Tablo 5.1. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Alt Boyutlar | N | \bar{X} | Ss |
|--------------------------------|------|-----------|------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | 1005 | 1,88 | 0,80 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | 1005 | 2,02 | 0,85 |
| Aşırı kullanım | 1005 | 3,12 | 0,87 |
| Problemlı internet kullanımı | 1005 | 2,19 | 0,71 |

Tablo 5.1 incelendiğinde lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımı ölçeğinden aldığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,19$; "zayıf"), ölçeğin alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları alt boyutunda puan ortalamalarının ($\bar{X}=1,88$; "zayıf"), sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutunda ($\bar{X}=2,02$; "zayıf"), aşırı kullanım alt boyutunda ise ($\bar{X}=3,12$; "orta") olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre problemlı internet kullanımı alt boyutlarında en yüksek puan ortalamasının aşırı kullanım alt boyutunda en düşük puan ortalamasının internetin olumsuz sonuçları alt boyutunda olduğu görülmektedir.

5.2. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt problemi olan "Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımı düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, okul türüne, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, günlük internet kullanım süresine,

internetkullanma amacına ve algılanan akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” problemine ilişkin bulgular ve yorumlar ifade edilmiştir.

5.2.1. Lise Öğrencilerinin Problemlİ İnternet Kullanımı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin ilk değişkeni, “Lise öğrencilerinin problemlİ internet kullanımıcinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Lise öğrencilerinin problemlİ internet kullanımının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden olan bağımsız örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Lise Öğrencilerinin Problemlİ İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | t | sd | p | d |
|--------------------------------|----------|-----|-----------|-----|-------|------|--------------|------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Kız | 668 | 1,84 | ,81 | -2,01 | 1003 | ,044* | ,004 |
| | Erkek | 337 | 1,95 | ,75 | | | | |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Kız | 668 | 1,95 | ,83 | -3,36 | 1003 | ,001* | ,011 |
| | Erkek | 337 | 2,14 | ,84 | | | | |
| Aşırı kullanım | Kız | 668 | 3,12 | ,91 | ,421 | 1003 | ,674 | |
| | Erkek | 337 | 3,10 | ,78 | | | | |
| Problemlİ İnternet Kullanımı | Kız | 668 | 2,15 | ,73 | -2,09 | 1003 | ,037* | ,027 |
| | Erkek | 337 | 2,25 | ,66 | | | | |

***p < 0,05**

Tablo 5.2’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin problemlİ internet kullanımının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, öğrencilerin problemlİ internet kullanımının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, erkeklerin problemlİ internet kullanımı puanlarının ($\bar{X}=2,25$), kızların problemlİ internet kullanımı puanlarından ($\bar{X}=2,15$) yüksek olduğu saptanmıştır ($t_{(1005)} = -2,09$, $p < 0,05$). Bu durumda cinsiyet değişkeninin, lise öğrencilerinin problemlİ internet kullanımını düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Problemlı internet kullanımını alt boyutlarına ilişkin analizler incelendiğinde, aşırı kullanım ($t_{(1005)} = 421, p > 0,05$) alt boyutuna ait ortalama puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı; internetin olumsuz sonuçları ($t_{(1005)} = -2,01, p < 0,05$) ve sosyal fayda / sosyal rahatlık ($t_{(1005)} = -3,36, p < 0,05$), alt boyutlarında ise erkekler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında cinsiyet değişkeninin problemlı internet kullanımını ölçeğinin genelinden alınan puanlar için ($d = 0.027$) düşük düzeyde, internetin olumsuz sonuçları alt boyutu için ($d = 0.004$) düşük düzeyde, sosyal fayda/ sosyal rahatlık alt boyutu için ($d = 0.011$) düşük düzeydeki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür.

5.2.2. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci bölümü, “Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımını sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre problemlı internet kullanımlarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.3’te verilmiştir. Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.4’te verilmiştir.

Tablo 5.3. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Problemlı İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|--------------------------------|---------------|------|-----------|-----|
| İnternetin olumsuz sonuçları | 9 | 296 | 1,91 | ,78 |
| | 10 | 244 | 1,90 | ,80 |
| | 11 | 254 | 1,92 | ,80 |
| | 12 | 211 | 1,76 | ,78 |
| | Toplam | 1005 | 1,88 | ,79 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | 9 | 296 | 2,09 | ,90 |
| | 10 | 244 | 2,00 | ,74 |
| | 11 | 254 | 2,01 | ,83 |
| | 12 | 211 | 1,92 | ,87 |
| | Toplam | 1005 | 2,01 | ,84 |

Tablo 5.3. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Problemlı İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları (Devamı)

| Boyutlar | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|------------------------------|---------------|------|-----------|------|
| Aşırı kullanım | 9 | 296 | 3,14 | ,87 |
| | 10 | 244 | 3,09 | ,84 |
| | 11 | 254 | 3,23 | ,89 |
| | 12 | 211 | 2,97 | ,86 |
| | Toplam | 1005 | 3,11 | ,87 |
| Problemlı İnternet Kullanımı | 9 | 296 | 2,23 | ,72 |
| | 10 | 244 | 2,19 | ,68 |
| | 11 | 254 | 2,24 | ,719 |
| | 12 | 211 | 2,07 | ,71 |
| | Toplam | 1005 | 2,19 | ,71 |

Tablo 5.3'te verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde problemlı internet kullanımı ölçeği genelinden alınan ortalama puanlarının en yüksek 11. Sınıf ($\bar{X}=2,24$) ve en düşük 12. Sınıf ($\bar{X}=2,07$) öğrenciler arasında olduğu görölmektedir. Alt boyutlarına bakıldığında internetin olumsuz sonuçları ortalama puanlarının en yüksek 11. Sınıf ($\bar{X}=1,92$) ve en düşük 12. Sınıf ($\bar{X}=1,76$) öğrenciler arasında olduğu görölmektedir. Sosyal fayda / sosyal rahatlık ortalama puanlarının en yüksek 9. Sınıf ($\bar{X}=2,09$) ve en düşük 12. Sınıf ($\bar{X}=1,92$) öğrenciler arasında olduğu görölmektedir. Aşırı kullanım ortalama puanlarının en yüksek 11. Sınıf ($\bar{X}=3,23$) ve en düşük 12. Sınıf ($\bar{X}=2,97$) öğrenciler arasında olduğu görölmektedir. Analiz sonuçlarına göre problemlı internet kullanımı geneli ve alt boyutlarında en düşük ortalama puanların 12. Sınıflarda olduğu görölmektedir.

Tablo 5.4. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|--------------------------------|---------------|--------------------|------|-----------------|-------|------|------|----------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Gruplar arası | 3,882 | 3 | 1,294 | 2,039 | ,107 | | ,006 |
| | Gruplar içi | 635,132 | 1001 | ,634 | | | | |
| | Toplam | 570,647 | 1004 | | | | | |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Gruplar arası | 3,746 | 3 | 1,249 | 1,748 | ,156 | | ,005 |
| | Gruplar içi | 715,192 | 1001 | ,714 | | | | |
| | Toplam | 718,938 | 1004 | | | | | |

Tablo 5.4. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları (Devamı)

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|------------------------------------|---------------|--------------------|------|-----------------|-------|-------|---------------|----------|
| Aşırı kullanım | Gruplar arası | 8,154 | 3 | 2,718 | 3,583 | ,013* | 9-12 11-12 | ,011 |
| | Gruplar içi | 759,259 | 1001 | ,759 | | | | |
| | Toplam | 767,413 | 1004 | | | | | |
| Problemlı İnternet Kullanımı | Gruplar arası | 4,063 | 3 | 1,354 | 2,673 | ,046* | 9-12 11-12 | ,008 |
| | Gruplar içi | 507,150 | 1001 | ,507 | | | | |
| | Toplam | 511,212 | 1004 | | | | | |

* $p < 0,05$

Tablo 5.4'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde, lise öğrencilerinin problemlı internet kullanım düzeyleri ve sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda problemlı internet kullanımı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür (F: 6,568; $p < 0,05$). Problemlı internet kullanımı puanlarının en yüksek 11. Sınıf ve en düşük 12. Sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. 12. Sınıflarda en düşük düzeyde olması üniversite sınavlarına odaklanma nedeniyle olabilir. Daha ayrıntılı incelendiğinde 9. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,23$), 10. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,19$), 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,24$) ve 12. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,07$) olarak bulunmuştur ($F_{(3-1001)} = 2,67$, $p < 0,05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 9 ile 12. Sınıf ve 11 ile 12. Sınıf öğrencileri arasında, farklılaşmanın sırasıyla 9. Sınıf ve 11. sınıf lehine olduğu görülmüştür.

Alt boyutlara bakıldığında internetin olumsuz sonuçları ($F_{(3-1004)} = 1,99$, $p > 0,05$) ve Sosyal fayda / sosyal rahatlık ($F_{(3-1004)} = 0,50$, $p > 0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı; Aşırı kullanım ($F_{(3-1004)} = 4,73$, $p < 0,05$) alt boyutunda ise anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın aşırı kullanım alt boyutunda 9. ($\bar{X}=3,14$) ve 11. Sınıflar ($\bar{X}=3,23$) ile 12. Sınıflar ($\bar{X}=2,97$) arasında olduğu görülmüştür. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında sınıf düzeyinin problemlı internet kullanımı ölçeğinin genelinden alınan puanlar için ($\eta^2 = 0,006$) düşük düzeyde, internetin olumsuz sonuçları alt boyutu için ($\eta^2 = 0,005$) düşük düzeyde, sosyal fayda/ sosyal rahatlık alt boyutu için ($\eta^2 = 0,011$) düşük düzeyde ve aşırı kullanım alt boyutu için ($\eta^2 = 0,008$) düşük düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu belirlenmiştir.

5.2.3. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü bölümü, lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımı kayıtlı oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların okul türlerine göre problemlı internet kullanımlarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.5'te verilmiştir. Lise öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.5. Lise Öğrencilerinin Oku Türlerine Göre Problemlı İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Okul Türü | N | \bar{X} | Ss |
|------------------------------------|---------------------------|-----|-----------|------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Anadolu Lisesi | 389 | 1,96 | ,81 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 152 | 1,87 | ,80 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 109 | 1,64 | ,62 |
| | Fen Lisesi | 114 | 1,80 | ,74 |
| | Meslek Lisesi | 241 | 1,89 | ,84 |
| | Toplam | | 1005 | 1,88 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Anadolu Lisesi | 389 | 2,04 | ,90 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 152 | 2,06 | ,87 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 109 | 1,74 | ,63 |
| | Fen Lisesi | 114 | 1,82 | ,71 |
| | Meslek Lisesi | 241 | 2,14 | ,84 |
| | Toplam | | 1005 | 2,01 |
| Aşırı kullanım | Anadolu Lisesi | 389 | 3,15 | ,86 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 152 | 3,12 | ,94 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 109 | 3,12 | ,77 |
| | Fen Lisesi | 114 | 3,00 | ,89 |
| | Meslek Lisesi | 241 | 3,11 | ,87 |
| | Toplam | | 1005 | 3,11 |
| Problemlı İnternet Kullanımı Genel | Anadolu Lisesi | 389 | 2,25 | ,73 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 152 | 2,20 | ,75 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 109 | 2,00 | ,55 |
| | Fen Lisesi | 114 | 2,07 | ,63 |
| | Meslek Lisesi | 241 | 2,22 | ,74 |
| | Toplam | | 1005 | 2,19 |

Tablo 5.5'te verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde problemlı internet kullanımı ölçeği genelinden alınan ortalama puanlarının en yüksek Anadolu Lisesi ($\bar{X}=2,25$) ve en düşük Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{X}=2,00$) öğrencileri arasında olduğu görölmektedir. Alt boyutlarına bakıldığında internetin olumsuz sonuçları ortalama puanlarının en yüksek Anadolu Lisesi ($\bar{X}=1,96$) ve en düşük Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{X}=1,64$) öğrencileri arasında olduğu görölmektedir. Sosyal fayda / sosyal rahatlık ortalama puanlarının en yüksek Meslek Lisesi ($\bar{X}=2,14$) ve en düşük Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{X}=1,74$) öğrenciler arasında olduğu görölmektedir. Aşırı kullanım ortalama puanlarının en yüksek Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,15$) ve en düşük Fen Lisesi ($\bar{X}=3,00$) öğrenciler arasında olduğu görölmektedir.

Tablo 5.6. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Okul Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|--------------------------------|---------------|-----------------|------|--------------|-------|-------|------|----------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Gruplar arası | 9,626 | 4 | 2,407 | 5,063 | ,001* | 1-3 | ,006 |
| | Gruplar içi | 629,388 | 1000 | ,629 | | | | |
| | Toplam | 639,014 | 1004 | | | | | |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Gruplar arası | 3,746 | 4 | 4,112 | 7,988 | ,000* | 1-3 | ,005 |
| | Gruplar içi | 715,192 | 1000 | ,702 | | | | |
| | Toplam | 718,938 | 1004 | | | | | |
| Aşırı kullanım | Gruplar arası | 8,154 | 4 | 2,718 | 3,583 | ,612 | | ,011 |
| | Gruplar içi | 759,259 | 1000 | ,759 | | | | |
| | Toplam | 767,413 | 1004 | | | | | |
| Problemlı İnternet Kullanımı | Gruplar arası | 4,063 | 4 | 1,806 | 4,781 | ,001* | 1-3 | ,008 |
| | Gruplar içi | 507,150 | 1000 | ,504 | | | | |
| | Toplam | 511,212 | 1004 | | | | | |

* $p < 0,05$ = Anadolu lisesi, 2= Anadolu İmam Hatip lisesi, 3= Sosyal Bilimler Lisesi 4= Fen Lisesi 5= Meslek Lisesi

Tablo 5.6'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde problemlı internet kullanımı geneli (F_{4-1000})= 4,78, $p < 0,05$), internetin olumsuz sonuçları (F_{4-1000})= 5,06, $p < 0,05$) ve sosyal fayda / sosyal rahatlık (F_{4-1000})= 7,98, $p < 0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu; aşırı kullanım (F_{4-1000})= 3,58, $p > 0,05$) alt boyutunda ise anlamlı bir fark oluşturmadığı görölmektedir. Problemlı internet kullanımı ölçeğinin genelinde alınan ortalama puanlar için yapılan levene testinde, varyansların homojenliği sağlanamadığı için, varyansların homojen

olmadığı durumda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane T2 testi uygulanmıştır. Yapılan Tamhane T2 testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farkın Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{X}=2,00$) ile Anadolu Lisesi ($\bar{X}=2,25$) ve Meslek Lisesi ($\bar{X}=2,22$) öğrencileri arasında farklılaşmanın sırasıyla Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi lehine olduğu görülmüştür.

Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın internetin olumsuz sonuçları alt boyutunda Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{X}=1,64$) ile Anadolu Lisesi ($\bar{X}=1,96$) ve Meslek Lisesi ($\bar{X}=1,89$) öğrencileri arasında farklılaşmanın sırasıyla Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi lehine olduğu görülmüştür. Sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutunda ise Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{X}=1,74$) ile Meslek Lisesi ($\bar{X}=2,14$), Anadolu İmam Hatip Lisesi ($\bar{X}=2,06$) ve Anadolu Lisesi ($\bar{X}=2,04$) öğrencileri arasında farklılaşmanın sırasıyla Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesi lehine olduğu görülmüştür. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında okul türü değişkeninin problemleri internet kullanımı puanları için ($\eta^2 = 0.014$) düşük düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür. Alt boyutlarına bakıldığında ise internetin olumsuz sonuçları ($\eta^2 = 0.006$) düşük düzeyde, sosyal fayda / sosyal rahatlık ($\eta^2 = 0.005$) düşük düzeyde ve aşırı kullanım alt boyutlarında ($\eta^2 = 0.011$) düşük düzeyde etki büyüklüğü değerleri bulunmuştur.

5.2.4. Lise Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanımının Anne Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü bölümü, “Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımı anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların günlük anne eğitim düzeylerine göre problemleri internet kullanımlarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.7’de verilmiştir. Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.7. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Problemlı İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Anne Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|------------------------------------|--------------------|-----|-----------|------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Okur Yazar Değil | 27 | 1,76 | 0,77 |
| | Sadece okuryazar | 24 | 2,01 | 0,92 |
| | İlkokul | 286 | 1,79 | 0,72 |
| | Ortaokul | 113 | 1,80 | 0,85 |
| | Lise | 249 | 1,95 | 0,81 |
| | Üniversite | 301 | 1,95 | 0,82 |
| | Toplam | | 1000 | 1,88 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Okur Yazar Değil | 27 | 2,01 | 0,89 |
| | Sadece okuryazar | 24 | 2,22 | 0,69 |
| | İlkokul | 286 | 2,07 | 0,82 |
| | Ortaokul | 113 | 2,01 | 0,90 |
| | Lise | 249 | 1,99 | 0,82 |
| | Üniversite | 301 | 1,97 | 0,89 |
| | Toplam | | 1000 | 2,02 |
| Aşırı kullanım | Okur Yazar Değil | 27 | 2,90 | 1,03 |
| | Sadece okuryazar | 24 | 3,21 | 0,84 |
| | İlkokul | 286 | 3,09 | 0,85 |
| | Ortaokul | 113 | 3,01 | 0,88 |
| | Lise | 249 | 3,14 | 0,89 |
| | Üniversite | 301 | 3,19 | 0,86 |
| | Toplam | | 1000 | 3,12 |
| Problemlı İnternet Kullanımı Genel | Okur Yazar Değil | 27 | 2,08 | 0,77 |
| | Sadece okuryazar | 24 | 2,33 | 0,76 |
| | İlkokul | 286 | 2,15 | 0,68 |
| | Ortaokul | 113 | 2,12 | 0,76 |
| | Lise | 249 | 2,23 | 0,71 |
| | Üniversite | 301 | 2,23 | 0,72 |
| | Toplam | | 1000 | 2,19 |

Tablo 5.8. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Gruplar arası | 6,803 | 6 | 1,134 | 1,790 | ,098 |
| | Gruplar içi | 629,042 | 993 | ,633 | | |
| | Toplam | 635,845 | 999 | | | |

Tablo 5.8. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları (Devamı)

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|--------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Gruplar arası | 3,137 | 6 | ,523 | ,727 | ,628 |
| | Gruplar içi | 714,435 | 993 | ,719 | | |
| | Toplam | 717,572 | 999 | | | |
| Aşırı kullanım | Gruplar arası | 4,785 | 6 | ,798 | 1,045 | ,395 |
| | Gruplar içi | 757,984 | 993 | ,763 | | |
| | Toplam | 762,770 | 999 | | | |
| Problemlı İnternet Kullanımı | Gruplar arası | 2,547 | 6 | ,425 | ,833 | ,544 |
| | Gruplar içi | 506,099 | 993 | ,510 | | |
| | Toplam | 508,646 | 999 | | | |

Tablo 5.8’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre, problemlı internet kullanımları ve alt boyutları ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.2.5.Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Baba Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin beşinci bölümü, “Lise öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların günlük baba eğitim düzeylerine göre Problemlı İnternet Kullanımlarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.9’da verilmiştir. Lise öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.10’da verilmiştir.

Tablo 5.9. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Problemlı İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Baba Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|------------------------------------|--------------------|-----|-----------|------|
| İnternetin Olumsuz Sonuçları | Sadece okuryazar | 19 | 1,59 | 0,90 |
| | İlkokul | 198 | 1,85 | 0,80 |
| | Ortaokul | 158 | 1,82 | 0,78 |
| | Lise | 195 | 1,86 | 0,77 |
| | Üniversite | 426 | 1,94 | 0,79 |
| | Toplam | | 996 | 1,88 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Sadece okuryazar | 19 | 1,89 | 0,77 |
| | İlkokul | 198 | 2,15 | 0,87 |
| | Ortaokul | 158 | 1,98 | 0,85 |
| | Lise | 195 | 1,97 | 0,79 |
| | Üniversite | 426 | 1,99 | 0,86 |
| | Toplam | | 996 | 2,02 |
| Aşırı kullanım | Sadece okuryazar | 19 | 2,55 | 0,99 |
| | İlkokul | 198 | 3,11 | 0,89 |
| | Ortaokul | 158 | 3,09 | 0,88 |
| | Lise | 195 | 3,10 | 0,85 |
| | Üniversite | 426 | 3,16 | 0,86 |
| | Toplam | | 996 | 3,12 |
| Problemlı İnternet Kullanımı Genel | Sadece okuryazar | 19 | 1,88 | 0,79 |
| | İlkokul | 198 | 2,21 | 0,74 |
| | Ortaokul | 158 | 2,14 | 0,71 |
| | Lise | 195 | 2,16 | 0,68 |
| | Üniversite | 426 | 2,23 | 0,70 |
| | Toplam | | 996 | 2,19 |

Tablo 5.10. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|--------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Gruplar arası | 3,887 | 4 | ,972 | 1,551 | ,185 |
| | Gruplar içi | 620,860 | 991 | ,626 | | |
| | Toplam | 624,746 | 995 | | | |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Gruplar arası | 4,600 | 4 | 1,150 | 1,603 | ,171 |
| | Gruplar içi | 710,776 | 991 | ,717 | | |
| | Toplam | 715,376 | 995 | | | |
| Aşırı kullanım | Gruplar arası | 7,178 | 4 | 1,794 | 2,372 | ,051 |
| | Gruplar içi | 749,766 | 991 | ,757 | | |
| | Toplam | 756,944 | 995 | | | |

Tablo 5.10. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları (Devamı)

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|--------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| Problemlı | Gruplar arası | 2,896 | 4 | ,724 | 1,436 | ,220 |
| İnternet | Gruplar içi | 499707 | 991 | ,507 | | |
| Kullanımı | Toplam | 502,603 | 995 | | | |

Tablo 5.10’da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre, problemlı internet kullanımları ve alt boyutları ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

5.2.5. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin altıncı bölümü, “Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımı günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların günlük internet kullanım sürelerine göre problemlı internet kullanımlarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.11’de verilmiştir. Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımlarının günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.11. Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Problemlİ İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | İnterneti Kullanma Amacı | N | \bar{X} | Ss |
|------------------------------------|--------------------------|-----|-----------|------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | 0-1 saat | 148 | 1,44 | 0,55 |
| | 1-2 saat | 253 | 1,64 | 0,62 |
| | 2-3 saat | 233 | 1,83 | 0,73 |
| | 3-4 saat | 191 | 2,10 | 0,78 |
| | 4-5 saat | 111 | 2,35 | 0,90 |
| | 5 saat ve üzeri | 69 | 2,55 | 0,95 |
| | Toplam | | 1005 | 1,88 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | 0-1 saat | 148 | 1,71 | 0,71 |
| | 1-2 saat | 253 | 1,88 | 0,80 |
| | 2-3 saat | 233 | 1,88 | 0,76 |
| | 3-4 saat | 191 | 2,19 | 0,86 |
| | 4-5 saat | 111 | 2,33 | 0,88 |
| | 5 saat ve üzeri | 69 | 2,64 | 0,91 |
| | Toplam | | 1005 | 2,02 |
| Aşırı kullanım | 0-1 saat | 148 | 2,39 | 0,79 |
| | 1-2 saat | 253 | 2,87 | 0,75 |
| | 2-3 saat | 233 | 3,10 | 0,79 |
| | 3-4 saat | 191 | 3,41 | 0,73 |
| | 4-5 saat | 111 | 3,78 | 0,71 |
| | 5 saat ve üzeri | 69 | 3,81 | 0,79 |
| | Toplam | | 1005 | 3,12 |
| Problemlİ İnternet Kullanımı Genel | 0-1 saat | 148 | 1,72 | 0,54 |
| | 1-2 saat | 253 | 1,97 | 0,60 |
| | 2-3 saat | 233 | 2,13 | 0,64 |
| | 3-4 saat | 191 | 2,42 | 0,64 |
| | 4-5 saat | 111 | 2,66 | 0,71 |
| | 5 saat ve üzeri | 69 | 2,85 | 0,77 |
| | Toplam | | 1005 | 2,19 |

Tablo 5.11’de verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde günlük internet kullanım süresi arttıkça problemlili internet kullanım ortalama puanları yükselmektedir. Problemlili internet kullanımı ortalama puanlarının en yüksek günlük 5 saat ve üzeri internet kullanan ($\bar{X}=2,85$) ve en düşük 0-1 saat günlük internet kullanan ($\bar{X}=1,72$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre internette günlük geçirilen sürenin problemlili internet kullanım düzeyinde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Tablo 5.12.Lise Öğrencilerinin Problemlili İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 | | |
|--------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|--------|-------|------|----------|-----|------|
| İnternetin Olumsuz sonuçları | Gruplar arası | 108,819 | 5 | 21,764 | 38,636 | ,000* | 1-2 | 2-5 | | |
| | Gruplar içi | 530,195 | 945 | ,531 | | | 1-3 | 2-6 | | |
| | | | | | | | 1-4 | 3-4 | | |
| | Toplam | 639,014 | 950 | | | | | 1-5 | 3-5 | ,170 |
| | | | | | | | | 1-6 | 3-6 | |
| | | | | | | | | 2-3 | 4-6 | |
| 2-4 | | | | | | | | | | |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Gruplar arası | 67,232 | 5 | 13,446 | 19,041 | ,000* | 1-4 | 2-6 | | |
| | Gruplar içi | 651,706 | 945 | ,652 | | | 1-5 | 3-4 | | |
| | | | | | | | 1-6 | 3-5 | | |
| | Toplam | 718,938 | 950 | | | | | 2-4 | 3-6 | ,094 |
| | | | | | | | | 2-5 | 4-6 | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Aşırı kullanım | Gruplar arası | 190,667 | 5 | 38,133 | 66,052 | ,000* | 1-2 | 2-4 | | |
| | Gruplar içi | 576,746 | 945 | ,577 | | | 1-3 | 2-5 | | |
| | | | | | | | 1-4 | 2-6 | | |
| | Toplam | 767,413 | 950 | | | | | 1-5 | 3-4 | ,248 |
| | | | | | | | | 1-6 | 3-5 | |
| | | | | | | | | 2-3 | 3-6 | |
| 4-5 | | | | | 4-6 | | | | | |
| Problemlili İnternet Kullanımı | Gruplar arası | 110,068 | 5 | 22,014 | 52,195 | ,000* | 1-2 | 2-4 | | |
| | Gruplar içi | 401,144 | 945 | ,402 | | | 1-3 | 2-5 | | |
| | | | | | | | 1-4 | 2-6 | | |
| | Toplam | 511,212 | 950 | | | | | 1-5 | 3-4 | ,215 |
| | | | | | | | | 1-6 | 3-5 | |
| | | | | | | | | 4-5 | 3-6 | |
| | | | | | 4-6 | | | | | |

* $p < 0,05$ 1= 0-1 saat, 2= 1-2 saat, 3=2-3 saat,4= 3-4 saat,5= 4-5 saat, 6= 5 saat ve üzeri

Tablo 5.12’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde problemlili internet kullanımı ölçeği genel ($F_{5,945} = 52,195$; $p < 0,05$), internetin olumsuz sonuçları ($F_{5,945} = 38,636$, $p < 0,05$), sosyal fayda / sosyal rahatlık ($F_{5,945} = 19,041$, $p < 0,05$) ve

aşırı kullanım ($F_{5-945}= 66,052, p<0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanların günlük internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, problemlili internet kullanımı ölçeğinin genelinde anlamlı farkın 1 saatten az kullanan öğrenciler ($\bar{X}=1,72$) ile 1-2 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=1,97$), 2-3 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,13$), 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,42$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,66$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,85$) arasında olduğu görülmüştür. 1-2 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X}=1,97$), ile 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,42$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,66$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,85$) arasında olduğu görülmüştür. 2-3 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,13$) ile 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,42$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,66$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,85$) arasında olduğu görülmüştür. 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,42$) ile 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,66$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,85$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Aşırı kullanım alt boyutunda anlamlı farkın 1 saatten az kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,39$) ile 1-2 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,87$), 2-3 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,10$), 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,41$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,78$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,81$) arasında olduğu görülmüştür. 1-2 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,87$) ile 2-3 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,10$), 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,41$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,78$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,81$) arasında olduğu görülmüştür. 2-3 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,10$) ile 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,41$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,78$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,81$) arasında olduğu görülmüştür. 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,41$) ile 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,78$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,81$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

İnternetin olumsuz sonuçları ve Sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutunda ise varyansların homojenliği sağlanmadığından Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucunda internetin olumsuz sonuçları alt boyutunda anlamlı farkın 1 saatten az kullanan öğrenciler ($\bar{X}=1,44$) ile 1-2 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=1,64$), 2-3

saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=1,83$),3-4 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,10$), 4-5 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,35$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,55$) arasında olduğu görülmüştür.1-2 saat arası kullanan öğrenciler($\bar{X}=1,64$) ile 2-3 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=1,83$), 3-4 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,10$) , 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,35$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,55$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. 2-3 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X}=1,83$)ile 3-4 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,10$), 4-5 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,35$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,55$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. 3-4 saat arası kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,10$) ile 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,55$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutunda ise anlamlı farkın 1 saatten az kullanan öğrenciler($\bar{X}=1,71$) ile 3-4 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,19$), 4-5 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,33$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,64$) arasında olduğu görülmüştür. 1-2 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X}=1,88$) ile 3-4 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,19$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,33$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,64$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. 2-3 saat arası kullanan öğrenciler($\bar{X}=1,88$) ile 3-4 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,19$), 4-5 saat kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,33$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,64$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. 3-4 saat arası kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,19$) ile 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler($\bar{X}=2,64$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında günlük internet kullanım süresi değişkeninin problemlili internet kullanımı ölçeğinin genelinden alınan ortalama puanlar için ($\eta^2 =0.215$) ortadüzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür. Alt boyutlarına bakıldığında ise aşırı kullanım alt boyutunda ($\eta^2 =0.248$)büyük düzeyde, internetin olumsuz sonuçları alt boyutunda ($\eta^2 =0.170$) büyük düzeyde ve sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutunda ($\eta^2 =0.094$) orta düzeyde etki büyüklüğü değerleri bulunmuştur.

5.2.6. Lise Öğrencilerinin Problemlili İnternet Kullanımı Düzeylerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin yedinci bölümü, “Lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımı, internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık

göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların internet kullanım amaçlarına göre problemleri internet kullanımlarına ait tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.13’te verilmiştir. Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.14’te verilmiştir.

Tablo 5.13. Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Problemleri İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | İnterneti Kullanma Amacı | N | \bar{X} | Ss | |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|-----------|------|------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | ödev araştırma | 146 | 1,58 | 0,75 | |
| | film izlemek-müzik dinlemek | 189 | 1,76 | 0,71 | |
| | alışveriş yapmak | 12 | 1,85 | 0,68 | |
| | iletişim | 138 | 1,73 | 0,66 | |
| | oyun oynamak | 95 | 2,18 | 0,81 | |
| | sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak | 371 | 2,06 | 0,86 | |
| | Toplam | 951 | 1,89 | 0,80 | |
| | Sosyal fayda / sosyal rahatlık | ödev araştırma | 146 | 1,81 | 0,85 |
| | | film izlemek-müzik dinlemek | 189 | 1,87 | 0,81 |
| alışveriş yapmak | | 12 | 2,07 | 1,16 | |
| iletişim | | 138 | 1,98 | 0,86 | |
| oyun oynamak | | 95 | 2,32 | 0,90 | |
| sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak | | 371 | 2,10 | 0,82 | |
| Toplam | | 951 | 2,02 | 0,85 | |
| Aşırı kullanım | | ödev araştırma | 146 | 2,56 | 0,90 |
| | | film izlemek-müzik dinlemek | 189 | 2,99 | 0,81 |
| | alışveriş yapmak | 12 | 3,29 | 0,80 | |
| | iletişim | 138 | 3,12 | 0,82 | |
| | oyun oynamak | 95 | 3,32 | 0,80 | |
| | sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak | 371 | 3,37 | 0,82 | |
| | Toplam | 951 | 3,13 | 0,87 | |

Tablo 5.13. Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Problemlı İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları (Devamı)

| Boyutlar | İnterneti Kullanma Amacı | N | \bar{X} | Ss |
|------------------------------|------------------------------------|-----|-----------|------|
| Problemlı İnternet Kullanımı | ödev araştırma | 146 | 1,86 | 0,71 |
| | film izlemek-müzik dinlemek | 189 | 2,06 | 0,65 |
| | alışveriş yapmak | 12 | 2,23 | 0,73 |
| | iletişim | 138 | 2,11 | 0,62 |
| Genel | oyun oynamak | 95 | 2,47 | 0,73 |
| | sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak | 371 | 2,36 | 0,72 |
| | Toplam | 951 | 2,20 | 0,72 |

Tablo 5.13'te verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde en yüksek problemlı internet kullanımı ortalama puanlarının, interneti çevrimiçi oyun oynamak ($\bar{X}=2,47$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,36$) için kullanan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre çevrimiçi oyun oynama eğiliminin ve sosyal medya kullanımının problemlı internet kullanım düzeyinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. En düşük problemlı internet kullanımı ortalama puanlarının ise interneti, ödev- araştırma yapmak ($\bar{X}=1,86$) için kullanan öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir.

Tablo 5.14. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|--------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|--------|-------|------|----------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Gruplar arası | 38,812 | 5 | 7,762 | 12,392 | ,000* | 1-5 | 2-6 |
| | Gruplar içi | 573,151 | 945 | ,607 | | | 1-6 | 4-5 |
| | Toplam | 611,963 | 950 | | | | 2-5 | 4-6 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Gruplar arası | 21,992 | 5 | 4,398 | 6,220 | ,000* | 1-5 | 2-6* |
| | Gruplar içi | 668,293 | 945 | ,707 | | | 1-6 | 4-5* |
| | Toplam | 690,285 | 950 | | | | 2-5 | 5-6* |
| Aşırı kullanım | Gruplar arası | 77,083 | 5 | 15,417 | 22,459 | ,000* | 1-2 | 1-6* |
| | Gruplar içi | 648,672 | 945 | ,686 | | | 1-3 | 2-5* |
| | Toplam | 725,755 | 950 | | | | 1-4 | 2-6* |
| | | | | | | | 1-5 | 4-6* |

Tablo 5.14. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları(Devamı)

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|--------|-------|------|----------|
| Problemlı İnternet Kullanımı | Gruplar arası | 38,532 | 5 | 7,706 | | | 1-4 | 2-6 |
| | | 450,137 | | ,476 | | | 1-5 | 4-5 |
| | Gruplar içi | 488,669 | 945 | | 15,017 | ,000* | 1-6 | 4-6 |
| | Toplam | | 950 | | | | 2-5 | ,079 |

* **p<0,05** 1= ödev araştırma yapmak 2= film izlemek-müzik dinlemek 3= alışveriş yapmak 4=sohbet etmek/iletişim 5= oyun oynamak 6= sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak

Tablo 5.14'te verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde problemlı internet kullanımı ölçeği genel ($F_{5-945}= 15,017$, $p<0,05$) , internetin olumsuz sonuçları ($F_{5-945}= 12,392$, $p< 0,05$) , sosyal fayda / sosyal rahatlık ($F_{5-945}= 6,220$, $p<0,05$) ve aşırı kullanım ($F_{5-1004}= 22,459$, $p< 0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanların internet kullanımı amaçları değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın Sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutundaödev- araştırma yapma amacı ($\bar{X}=1,58$) ve film izlemek, müzik dinlemek amacı ($\bar{X}=1,76$) ile oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,06$) arasında; sohbet etmek, iletişim amacı ($\bar{X}=1,73$) ile oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) arasında, Aşırı kullanım alt boyutunda ise ödev- araştırma yapma amacı ($\bar{X}=1,58$) ile film izlemek, müzik dinlemek amacı ($\bar{X}=1,76$), alışveriş yapmak ($\bar{X}=1,85$), sohbet etmek, iletişim amacı ($\bar{X}=1,73$), oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,06$) arasında; film izlemek, müzik dinlemek amacı ($\bar{X}=3,96$) ile oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,06$) arasında sohbet etmek, iletişim amacı ($\bar{X}=1,73$)ile oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) arasında olduğu görülmüştür. Bu doğrultudaortalama puanlar incelendiğinde, farklılaşmanın oyun oynamak ve sosyal paylaşım ağları lehine olduğu görülmektedir.

İnternetin olumsuz sonuçları ve sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutunda ise varyansların homojenliği sağlanmadığından Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın internetin olumsuz sonuçları alt boyutunda ödev- araştırma yapma amacı ($\bar{X}=1,58$) ve film izlemek, müzik dinlemek amacı

($\bar{X}=1,76$) ile oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,06$) arasında; sohbet etmek, iletişim amacı ($\bar{X}=1,73$) ile oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,06$) arasında, problemlı internet kullanımı ortalama puanları genelinde ise ödev- araştırma yapma amacı ($\bar{X}=1,58$) ile film izlemek, müzik dinlemek amacı ($\bar{X}=1,76$) ile sohbet etmek, iletişim amacı ($\bar{X}=1,73$), oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,06$) arasında; film izlemek, müzik dinlemek amacı ($\bar{X}=1,76$) ile oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,06$) arasında; sohbet etmek, iletişim amacı ($\bar{X}=1,73$) ile oyun oynamak ($\bar{X}=2,18$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,06$) arasında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ortalama puanlar incelendiğinde, farklılaşmanın oyun oynamak ve sosyal paylaşım ağları lehine oluştuğu görülmektedir. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında internet kullanım amacı değişkeninin problemlı internet kullanımı ölçeğinin genelinden alınan ortalama puanlar için ($\eta^2 =0.079$) orta düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür. Alt boyutlarına bakıldığında ise aşırı kullanım alt boyutunda ($\eta^2 =0.106$) orta düzeyde, internetin olumsuz sonuçları alt boyutunda ($\eta^2 =0.063$) orta düzeyde ve sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutunda ($\eta^2 =0.032$) düşük düzeyde etki büyüklüğü değeri bulunmuştur.

5.2.8.Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin sekizinci bölümü, “Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımı algılanan akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların algılanan akademik başarı düzeylerine göre problemlı internet kullanımlarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.15’te verilmiştir. Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımlarının algılanan akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5.15. Lise Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Problemlİ İnternet Kullanımı ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Algılanan Akademik Başarı Düzeyleri | N | \bar{X} | Ss |
|------------------------------------|-------------------------------------|------------|-------------|-------------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | 4.50- 5.00 | 583 | 1,82 | 0,77 |
| | 4.00- 4.49 | 252 | 1,93 | 0,83 |
| | 3.00- 3.99 | 135 | 2,01 | 0,81 |
| | 2.00- 2.99 | 16 | 2,32 | 1,10 |
| | Toplam | 986 | 1,88 | 0,80 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | 4.50- 5.00 | 583 | 1,93 | 0,83 |
| | 4.00- 4.49 | 252 | 2,08 | 0,84 |
| | 3.00- 3.99 | 135 | 2,23 | 0,90 |
| | 2.00- 2.99 | 16 | 2,45 | 0,76 |
| | Toplam | 986 | 2,02 | 0,85 |
| Aşırı kullanım | 4.50- 5.00 | 583 | 3,05 | 0,84 |
| | 4.00- 4.49 | 252 | 3,17 | 0,92 |
| | 3.00- 3.99 | 135 | 3,27 | 0,88 |
| | 2.00- 2.99 | 16 | 3,31 | 0,75 |
| | Toplam | 986 | 3,11 | 0,87 |
| Problemlİ İnternet Kullanımı Genel | 4.50- 5.00 | 583 | 2,12 | 0,69 |
| | 4.00- 4.49 | 252 | 2,24 | 0,73 |
| | 3.00- 3.99 | 135 | 2,35 | 0,75 |
| | 2.00- 2.99 | 16 | 2,57 | 0,76 |
| | Toplam | 986 | 2,19 | 0,71 |

Tablo 5.15'te verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde en yüksek problemlİ internet kullanımı ortalama puanlarının, algılan akademik not ortalaması 2.00-2.99 olan($\bar{X}=2,57$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. En düşük problemlİ internet kullanımı ortalama puanlarının ise interneti algılan akademik not ortalaması 4.50- 5.00 olan($\bar{X}=2,12$) öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir. Akademik başarı düzeyi arttıkça problemlİ internet kullanım ortalama puanların düştüğü görülmektedir. Buna göre akademik başarının problemlİ internet kullanım düzeyinde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Tablo 5.16. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|--------------------------------|---------------|--------------------|-----|-----------------|-------|-------|------|----------|
| İnternetin olumsuz sonuçları | Gruplar arası | 7,957 | 3 | 2,652 | 3,352 | ,024* | | ,013 |
| | Gruplar içi | 622,690 | 982 | ,634 | | | | |
| | Toplam | 630,647 | 985 | | | | | |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Gruplar arası | 14,460 | 3 | 4,820 | 6,814 | ,000* | 1-2 | ,020 |
| | Gruplar içi | 694,604 | 982 | ,704 | | | 1-3 | |
| | Toplam | 709,064 | 985 | | | | 1-4 | |
| Aşırı kullanım | Gruplar arası | 7,025 | 3 | 2,342 | 3,123 | ,025* | 1-3 | ,009 |
| | Gruplar içi | 736,351 | 982 | ,750 | | | | |
| | Toplam | 743,376 | 985 | | | | | |
| Problemlı İnternet Kullanımı | Gruplar arası | 9,037 | 3 | 3,012 | 5,985 | ,000* | 1-2 | ,018 |
| | Gruplar içi | 494,206 | 982 | ,503 | | | 1-3 | |
| | Toplam | 503,243 | 985 | | | | | |

* $p < 0,05$ 1=4.50- 5.00, 2= 4.00- 4.49, 3=3.00- 3.99, 4=2.00- 2.99

Tablo 5.16'da verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde problemlı internet kullanımı ölçeği genel ($F_{3-982} = 5,985$, $p < 0,05$), internetin olumsuz sonuçları ($F_{3-982} = 3,352$, $p < 0,05$), sosyal fayda / sosyal rahatlık ($F_{3-982} = 6,814$, $p < 0,05$) ve aşırı kullanım ($F_{3-982} = 3,123$, $p < 0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanların Algılanan Akademik Başarı Düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görölmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD çoklu karşılaştıırma testi sonucunda, anlamlı farkın Sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutunda akademik not ortalaması 4.50- 5.00 arasında olan ($\bar{X} = 2,12$) öğrenciler ile akademik not ortalaması 4.00- 4.49 olan ($\bar{X} = 2,24$), akademik not ortalaması 3.00- 3.99 olan ($\bar{X} = 2,34$) ve akademik not ortalaması 2.00- 2.99 olan ($\bar{X} = 2,57$) öğrenciler arasında olduğu görölmektedir. Aşırı kullanım alt boyutunda ise anlamlı farkın akademik not ortalaması 4.50- 5.00 arasında olan ($\bar{X} = 2,12$) öğrenciler akademik not ortalaması 3.00- 3.99 olan ($\bar{X} = 2,34$) öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir. Problemlı internet kullanımı ölçeği geneli ortalama puanları arasındaki anlamlı farklılaşmanın ise akademik not ortalaması 4.50- 5.00 arasında olan ($\bar{X} = 2,12$) öğrenciler ile akademik not ortalaması 4.00- 4.49 olan ($\bar{X} = 2,24$) ve akademik not ortalaması 3.00- 3.99 olan ($\bar{X} = 2,34$) öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir. Bu doğrultuda ortalama puanlar incelendiğinde, akademik not

ortalaması 2.00- 2.99 olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. İnternetin olumsuz sonuçları alt boyutunda ise varyansların homojenliğin sağlanmadığından Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 5.16'da verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde internetin olumsuz sonuçları ($F_{3,982}= 3,352, p < 0,05$), alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmasına karşın, yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığı saptanamamıştır. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında algılanan akademik başarı düzeyi değişkeninin problemlerli internet kullanımı ölçeğinin genelinden alınan ortalama puanlar için ($\eta^2 = 0.018$) düşük düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür. Alt boyutlarına bakıldığında ise aşırı kullanım ($\eta^2 = 0.013$) düşük düzeyde, internetin olumsuz sonuçları ($\eta^2 = 0.020$) düşük düzeyde ve sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutlarında ($\eta^2 = 0.009$) düşük düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu gözlenmiştir.

5.3. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyleri nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin "Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları" ile "Öz Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları" alt boyutlarında yer alan öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.15'te verilmiştir.

Tablo 5.17. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyleri ve Alt Boyutlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | N | \bar{X} | Ss | t | sd | p |
|-----------------------------------|------|-----------|-----|--------|------|-------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | 1005 | 3,10 | ,58 | 27,871 | 1004 | ,000* |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | 1005 | 2,42 | ,91 | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu | 1005 | 2,91 | ,60 | | | |

* $p < 0,05$

Tablo 5.17 incelendiğinde ölçeğin geneli açısından bakıldığında öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin "iyi" ($\bar{X}=2,91$) düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan lise öğrencilerinin, dış yönetimli öğrenme sorumluluğu ($\bar{X}=3,10$; "iyi") ve öz yönetimli öğrenme sorumluluğu ($\bar{X}=2,42$;

“iyi”)ortalama puanları arasında dış yönetimli öğrenme sorumluluğu lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmektedir ($t_{1005} = 27,871$; $p < ,005$).

5.4. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, okul türüne, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, günlük internet kullanım süresine, internet kullanım amacına ve algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" problemine ilişkin bulgular ve yorumlar ifade edilmiştir.

5.4.1. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Araştırmanın dördüncü alt probleminin ilk değişkeni, “Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Lise öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.18’de verilmiştir.

Tablo 5.18. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | t | sd | p | d |
|-----------------------------------|----------|-----|-----------|-----|-------|------|-------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Kız | 668 | 3,17 | ,56 | 5,863 | 1003 | ,000* | ,033 |
| | Erkek | 337 | 2,95 | ,60 | | | | |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Kız | 668 | 2,48 | ,92 | 2,896 | 1003 | ,004* | ,008 |
| | Erkek | 337 | 2,31 | ,89 | | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Kız | 668 | 2,99 | ,58 | 5,361 | 1003 | ,000* | ,027 |
| | Erkek | 337 | 2,77 | ,61 | | | | |

* $p < 0,05$

Tablo 5.16’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre,

öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kız öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,99$), erkek öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarından ($\bar{X}=2,77$) yüksek olduğu saptanmıştır ($t_{(1005)} = -2,09$, $p < 0,05$). Bu durumda cinsiyet değişkeninin, lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Öğrenme sorumluluğu ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin analizler incelendiğinde, Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($t_{(1003)} = 5,863$, $p < 0,05$) ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($t_{(1003)} = 2,896$, $p < 0,05$) alt boyutuna ait ortalama puanların kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında cinsiyet değişkeninin öğrenme sorumluluğu ölçeğinin genelinden alınan ortalama puanlar için ($d = 0.027$) düşük düzeyde, dış yönetimli öğrenme sorumluluğu ($d = 0.033$) düşük düzeyde ve öz yönetimli öğrenme sorumluluğu alt boyutunda ($d = 0.008$) düşük düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür.

5.4.2. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre öğrenme sorumluluğu düzeylerine ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.19'de verilmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.20'de verilmiştir.

Tablo 5.19. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Sınıf Düzeyleri | N | \bar{X} | Ss |
|-----------------------------------|-----------------|------|-----------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | 9 | 296 | 3,17 | 0,57 |
| | 10 | 244 | 3,05 | 0,62 |
| | 11 | 254 | 3,06 | 0,57 |
| | 12 | 211 | 3,10 | 0,59 |
| | Toplam | 1005 | 3,10 | 0,59 |

Tablo 5.19. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları (Devamı)

| Boyutlar | Sınıf Düzeyleri | N | \bar{X} | Ss |
|----------------------------------|-----------------|------|-----------|------|
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | 9 | 296 | 2,37 | 0,92 |
| | 10 | 244 | 2,40 | 0,96 |
| | 11 | 254 | 2,43 | 0,90 |
| | 12 | 211 | 2,53 | 0,88 |
| | Toplam | 1005 | 2,42 | 0,92 |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | 9 | 296 | 2,95 | 0,58 |
| | 10 | 244 | 2,87 | 0,65 |
| | 11 | 254 | 2,89 | 0,59 |
| | 12 | 211 | 2,94 | 0,60 |
| | Toplam | 1005 | 2,91 | 0,60 |

Tablo 5.19’da verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde öğrenme sorumluluğu ölçeği genelinde en yüksek ortalama puanlarının, 9. Sınıf ($\bar{X}=2,95$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise 10. Sınıf ($\bar{X}=2,87$) öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir. 12.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,94$) öğrenme sorumluluğu ise 11. Sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=2,89$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise en yüksek ortalama puanlarının, 9. Sınıf ($\bar{X}=3,17$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise 10. Sınıf ($\bar{X}=3,05$) öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir. 12.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=3,10$) öğrenme sorumluluğu ise 11. Sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=3,06$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise en yüksek ortalama puanlarının, 12. Sınıf ($\bar{X}=3,17$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise 9. Sınıf ($\bar{X}=3,05$) öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir. Bu duruma göre 12. Sınıf düzeyine doğru öğrencilerin içsel motivasyonlarınınve öz disiplinlerinin yükseldiği söylenebilir.

Tablo 5.20. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Sınıfa Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------|-------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 2,598 | 3 | ,866 | 2,505 | ,058 |
| | Gruplar içi | 346,081 | 1001 | ,346 | | |
| | Toplam | 348,679 | 1004 | | | |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 3,523 | 3 | 1,174 | 1,403 | ,240 |
| | Gruplar içi | 837,585 | 1001 | ,837 | | |
| | Toplam | 841,108 | 1004 | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Gruplar arası | 1,209 | 3 | ,403 | 1,107 | ,345 |
| | Gruplar içi | 364,575 | 1001 | ,364 | | |
| | Toplam | 365,785 | 1004 | | | |

Tablo 5.20’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin sınıf düzeyideğişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre, öğrenme sorumluluğu ölçeği geneli ve alt boyutları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.4.3. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşması

Araştırmanın dördüncü alt probleminin üçüncü bölümü, “Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların okul türlerine göre öğrenme sorumluluklarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.21’de verilmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunun okul türlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5.21. Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Sınıf Düzeyleri | N | \bar{X} | Ss |
|---|---------------------------|------|-----------|-----|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Anadolu Lisesi | 389 | 3,08 | ,58 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 152 | 3,17 | ,54 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 109 | 3,14 | ,56 |
| | Fen Lisesi | 114 | 3,03 | ,51 |
| | Meslek Lisesi | 241 | 3,09 | ,65 |
| | Toplam | 1005 | 3,10 | ,58 |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Anadolu Lisesi | 389 | 2,45 | ,88 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 152 | 2,28 | ,96 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 109 | 2,65 | ,84 |
| | Fen Lisesi | 114 | 2,54 | ,75 |
| | Meslek Lisesi | 241 | 2,32 | ,99 |
| | Toplam | 1005 | 2,42 | ,91 |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Anadolu Lisesi | 389 | 2,91 | ,59 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 152 | 2,93 | ,59 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 109 | 3,00 | ,57 |
| | Fen Lisesi | 114 | 2,90 | ,51 |
| | Meslek Lisesi | 241 | 2,88 | ,66 |
| | Toplam | 1005 | 2,91 | ,60 |

Tablo 5.21’de verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde öğrenme sorumluluğu ölçeği genelinde en yüksek ortalama puanlarının, Sosyal Bilimler Lisesi($\bar{X}=3,00$) öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise Meslek Lisesi($\bar{X}=2,88$) öğrencileri arasında olduğu gözlenmektedir. Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise en yüksek ortalama puanlarının, Anadolu İmam Hatip Lisesi($\bar{X}=3,17$) öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise Fen Lisesi($\bar{X}=3,03$) öğrencileri arasında olduğu gözlenmektedir. Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise en yüksek ortalama puanlarının, Sosyal Bilimler Lisesi($\bar{X}=2,65$) öğrencileri ve Fen Lisesi($\bar{X}=2,54$) öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise Anadolu İmam Hatip Lisesi($\bar{X}=2,28$) öğrencileri arasında olduğu

gözlenmektedir. Bu bağlamda, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin algılarına göre dış yönetimli öğrenme sorumluluğuna, öz yönetimli öğrenme sorumluluğuna kıyasla daha çok sahip oldukları söylenebilir. Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin algılarına göre, iç yönetimli öğrenme sorumluluğuna, dış yönetimli öğrenme sorumluluğuna kıyasla daha çok sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 5.22. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|---|---------------|--------------------|------|-----------------|------|-------|------|----------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 1,668 | 4 | ,417 | 1,41 | ,229 | | |
| | Gruplar içi | 347,011 | 1000 | ,347 | | | | |
| | Toplam | 348,679 | 1004 | | | | | |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 13,045 | 4 | 3,261 | 4,07 | ,003* | 3-2* | ,016 |
| | Gruplar içi | 828,063 | 1000 | ,828 | | | 3-5* | |
| | Toplam | 841,108 | 1004 | | | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Gruplar arası | 1,251 | 4 | ,313 | ,874 | ,480 | | |
| | Gruplar içi | 364,534 | 1000 | ,365 | | | | |
| | Toplam | 365,785 | 1004 | | | | | |

* $p < 0,05$ = Anadolu lisesi, 2= Anadolu İmam Hatip lisesi, 3= Sosyal Bilimler Lisesi 4= Fen Lisesi 5= Meslek Lisesi

Tablo 5.22’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, öğrenme sorumluluğu ölçeği geneli ve Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($F_{4-1000} = 4,072$, $p < 0,05$) alt boyutuna ait ortalama puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öz yönetimli öğrenme sorumluluğu alt boyutundaki farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan levene testinde varyansların homojenliği sağlanmadığı için, varyansların homojen olmadığı durumda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane’s T2 testi uygulanmıştır. Tamhane’s T2 testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farkın Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{X} = 2,65$) öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi ($\bar{X} = 2,28$) arasında, farklılaşmanın Sosyal Bilimler Lisesi lehine ve Sosyal Bilimler Lisesi ($\bar{X} = 2,65$) öğrencileri ile Meslek Lisesi ($\bar{X} = 2,32$) öğrencileri arasında, farklılaşmanın Sosyal Bilimler Lisesi lehine olduğu görülmüştür. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında okul türü değişkeninin öz yönetimli

öğrenme sorumluluğu alt boyutunda ($\eta^2 = 0.016$) düşük düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür.

5.4.4. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklaşması

Araştırmanın dördüncü alt probleminin dördüncü bölümü, “Lise Öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu, anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların anne eğitim düzeylerine göre öğrenme sorumluluklarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.23'te verilmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.24'te verilmiştir.

Tablo 5.23. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Anne Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|-----------------------------------|--------------------|-----|-----------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Okur Yazar Değil | 27 | 3,05 | 0,69 |
| | Sadece okuryazar | 24 | 3,14 | 0,58 |
| | İlkokul | 286 | 3,16 | 0,58 |
| | Ortaokul | 113 | 3,12 | 0,65 |
| | Lise | 249 | 3,11 | 0,59 |
| | Üniversite | 301 | 3,04 | 0,57 |
| | Toplam | | 1000 | 3,10 |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Okur Yazar Değil | 27 | 2,49 | 1,01 |
| | Sadece okuryazar | 24 | 2,40 | 0,80 |
| | İlkokul | 286 | 2,40 | 0,90 |
| | Ortaokul | 113 | 2,58 | 0,89 |
| | Lise | 249 | 2,47 | 0,90 |
| | Üniversite | 301 | 2,36 | 0,95 |
| | Toplam | | 1000 | 2,43 |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Okur Yazar Değil | 27 | 2,90 | 0,70 |
| | Sadece okuryazar | 24 | 2,94 | 0,58 |
| | İlkokul | 286 | 2,95 | 0,59 |
| | Ortaokul | 113 | 2,98 | 0,66 |
| | Lise | 249 | 2,94 | 0,59 |
| | Üniversite | 301 | 2,85 | 0,60 |
| | Toplam | | 1000 | 2,92 |

Tablo 5.24. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|---|---------------|--------------------|-----|-----------------|-------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 2,092 | 5 | ,418 | 1,149 | ,332 |
| | Gruplar içi | 361,760 | 994 | ,364 | | |
| | Toplam | 363,852 | 999 | | | |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 2,306 | 5 | ,461 | 1,330 | ,249 |
| | Gruplar içi | 344,731 | 994 | ,347 | | |
| | Toplam | 344,731 | 999 | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Gruplar arası | 4,685 | 5 | ,937 | 1,118 | ,349 |
| | Gruplar içi | 833,260 | 994 | ,838 | | |
| | Toplam | 837,945 | 999 | | | |

Tablo 5.24’te görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları anne eğitim düzeyideğişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre, öğrenme sorumluluğu ölçeği genel ve alt boyutları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.4.5. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması

Araştırmanın dördüncü alt probleminin beşinci bölümü, “Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların baba eğitim düzeylerine göre öğrenme sorumluluklarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.25’te verilmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.26’da verilmiştir.

Tablo 5.25. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Baba Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Ss |
|-----------------------------------|--------------------|-----|-----------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Sadece okuyazar | 19 | 3,42 | 0,59 |
| | İlkokul | 198 | 3,16 | 0,52 |
| | Ortaokul | 158 | 3,03 | 0,70 |
| | Lise | 195 | 3,10 | 0,58 |
| | Üniversite | 426 | 3,09 | 0,58 |
| | Toplam | | 996 | 3,10 |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Sadece okuyazar | 19 | 2,66 | 1,13 |
| | İlkokul | 198 | 2,40 | 0,86 |
| | Ortaokul | 158 | 2,47 | 0,98 |
| | Lise | 195 | 2,40 | 0,84 |
| | Üniversite | 426 | 2,44 | 0,94 |
| | Toplam | | 996 | 2,43 |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Sadece okuyazar | 19 | 3,21 | 0,69 |
| | İlkokul | 198 | 2,95 | 0,54 |
| | Ortaokul | 158 | 2,88 | 0,71 |
| | Lise | 195 | 2,91 | 0,57 |
| | Üniversite | 426 | 2,91 | 0,61 |
| | Toplam | | 996 | 2,92 |

Tablo 5.26. Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 3,427 | 4 | ,857 | 2,379 | ,055 |
| | Gruplar içi | 343,205 | 991 | ,346 | | |
| | Toplam | 346,632 | 995 | | | |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 1,582 | 4 | ,396 | ,369 | ,830 |
| | Gruplar içi | 834,105 | 991 | ,842 | | |
| | Toplam | 835,687 | 995 | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Gruplar arası | 2,158 | 4 | ,539 | 1,190 | ,318 |
| | Gruplar içi | 361,346 | 991 | ,365 | | |
| | Toplam | 363,504 | 995 | | | |

Tablo 5.26’da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları baba eğitim düzeyideğişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, öğrenme

sorumluğu ölçeği genel ve alt boyutları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.4.6. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin altıncı bölümü, “Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların günlük internet kullanım sürelerine göre öğrenme sorumluluklarına ait tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.27’de verilmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.28’de verilmiştir.

Tablo 5.27. Lise Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Günlük İnternet Kullanım Süresi | N | \bar{X} | Ss |
|---|---------------------------------|------|-----------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | 0-1 saat | 148 | 3,27 | 0,58 |
| | 1-2 saat | 253 | 3,23 | 0,50 |
| | 2-3 saat | 233 | 3,13 | 0,54 |
| | 3-4 saat | 191 | 3,02 | 0,61 |
| | 4-5 saat | 111 | 2,87 | 0,62 |
| | 5 saat ve üzeri | 69 | 2,81 | 0,69 |
| Toplam | | 1005 | 3,10 | 0,59 |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | 0-1 saat | 148 | 2,73 | 0,94 |
| | 1-2 saat | 253 | 2,64 | 0,81 |
| | 2-3 saat | 233 | 2,41 | 0,86 |
| | 3-4 saat | 191 | 2,35 | 0,87 |
| | 4-5 saat | 111 | 2,05 | 0,90 |
| | 5 saat ve üzeri | 69 | 1,88 | 1,04 |
| Toplam | | 1005 | 2,43 | 0,92 |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | 0-1 saat | 148 | 3,12 | 0,62 |
| | 1-2 saat | 253 | 3,07 | 0,51 |
| | 2-3 saat | 233 | 2,93 | 0,56 |
| | 3-4 saat | 191 | 2,84 | 0,60 |
| | 4-5 saat | 111 | 2,64 | 0,61 |
| | 5 saat ve üzeri | 69 | 2,55 | 0,71 |
| Toplam | | 1005 | 2,92 | 0,60 |

Tablo 5.27’de verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde günlük internet kullanım süresi arttıkça öğrenme sorumluluğu ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından alınan ortalama puanlar azalmaktadır. Öğrenme sorumluluğu ölçeği geneli ortalama puanlarının en yüksek günlük 0-1 saat ve üzeri internet kullanan ($\bar{X}=3,12$) ve en düşük günlük 5 saat ve üzeri internet kullanan ($\bar{X}=2,55$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre internette günlük geçirilen sürenin öğrenme sorumluluğu düzeyinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise ortalama puanların en yüksek günlük 0-1 saat ve üzeri internet kullanan ($\bar{X}=3,27$) ve en düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise interneti çevrimiçi oyun oynamak ($\bar{X}=2,81$) için kullanan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise ortalama puanların en yüksek 0-1 saat ve üzeri internet kullanan ($\bar{X}=2,73$) ve en düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise günlük 5 saat ve üzeri internet kullanan ($\bar{X}=1,88$) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 5.28. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 | |
|-----------------------------------|---------------|-----------------|---------|--------------|--------|-------|------|----------|-----|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 21,604 | 5 | 4,321 | 11,657 | ,000* | 1-2 | 2-5 | |
| | Gruplar içi | Toplam | 327,075 | 999 | | | ,327 | 1-3 | 2-6 |
| | | | | | | | | 1-4 | 3-4 |
| | | | | | | | | 1-5 | 3-5 |
| | | | | | | | | 1-6 | 3-6 |
| | | | | | | | | 2-3 | 4-6 |
| 2-4 | | | | | | | | | |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 63,745 | 5 | 12,749 | 16,384 | ,000* | 1-2 | 2-4 | |
| | Gruplar içi | Toplam | 777,362 | 999 | | | ,778 | 1-3 | 2-5 |
| | | | | | | | | 1-4 | 2-6 |
| | | | | | | | | 1-5 | 3-4 |
| | | | | | | | | 1-6 | 3-5 |
| | | | | | | | | 2-3 | 3-6 |
| 4-5 | 4-6 | | | | | | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Gruplar arası | 30,683 | 5 | 6,137 | 16,190 | ,000* | 1-2 | 2-4 | |
| | Gruplar içi | Toplam | 335,101 | 999 | | | ,335 | 1-3 | 2-5 |
| | | | | | | | | 1-4 | 2-6 |
| | | | | | | | | 1-5 | 3-4 |
| | | | | | | | | 1-6 | 3-5 |
| | | | | | | | | 4-5 | 3-6 |
| 4-6 | | | | | | | | | |

* $p < 0,05$ 1= 0-1 saat, 2= 1-2 saat, 3=2-3 saat, 4= 3-4 saat, 5= 4-5 saat, 6= 5 saat ve üzeri

Tablo 5.28 ölçeği genel ($F_{5,999} = 16,190$; $p < 0,05$) , Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($F_{5,999} = 11,657$, $p < 0,05$) ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($F_{5,999} = 16,384$, $p < 0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanların günlük internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda 1 saatten az kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,73$) ile 2-3 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,41$), 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,35$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,05$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 1,88$) arasında olduğu görülmüştür. 1-2 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,64$) ile 2-3 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,41$), 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,35$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,05$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 1,88$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. 2-3 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,41$) ile 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,05$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 1,88$) arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu bulunmuştur.

Öğrenme Sorumluluğu ölçeği geneli ve dış yönetimli öğrenme sorumluluğu alt boyutunda ise levene testi sonucunda varyansların homojenliği sağlanmadığından Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucunda Öğrenme Sorumluluğu ölçeği genelinde anlamlı farkın 1 saatten az kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 3,12$) ile 2-3 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,93$), 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,84$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,64$), 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,55$) arasında olduğu görülmüştür. 1-2 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 3,07$) ile 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,84$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,64$), 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,55$) arasında olduğu görülmüştür. 2-3 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,93$) ile 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,64$), 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,55$) arasında olduğu görülmüştür. Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise anlamlı farkın 1 saatten az kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 3,27$) ile 3-4 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 3,02$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,87$) ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 2,81$) arasında olduğu görülmüştür. 1-2 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X} = 3,23$) ile 3-4 saat

kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,02$), 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,87$)ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,81$) arasında olduğu görülmüştür. 2-3 saat arası kullanan öğrenciler ($\bar{X}=3,13$)ile 4-5 saat kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,87$)ve 5 saat ve üzeri günlük internet kullanan öğrenciler ($\bar{X}=2,81$) arasında olduğu görülmüştür. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında günlük internet kullanım süresi değişkeninin öğrenme sorumluluğu ölçeğinin genelinden alınan ortalama puanlar için ($\eta^2 =0. 083$) orta düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür. Alt boyutlarına bakıldığında ise Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğalt boyutunda ($\eta^2 =0.061$) orta düzeyde ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğalt boyutunda ($\eta^2 =0.075$) orta düzeyde etki büyüklüğü değerleri bulunmuştur.

5.4.7. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşması

Araştırmanın ikinci alt probleminin yedinci bölümü, “Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyleri, internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların internet kullanım amaçlarına göre öğrenme sorumluluklarına ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.29’da verilmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.30. da verilmiştir.

Tablo 5.29. Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | İnterneti Kullanma Amacı | N | \bar{X} | Ss |
|-----------------------------------|------------------------------------|-----|-----------|------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | ödev araştırma | 146 | 3,34 | 0,54 |
| | film izlemek-müzik dinlemek | 189 | 3,06 | 0,55 |
| | alışveriş yapmak | 12 | 3,35 | 0,38 |
| | iletişim | 138 | 3,14 | 0,65 |
| | oyun oynamak | 95 | 3,02 | 0,60 |
| | sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak | 371 | 3,03 | 0,58 |
| | Toplam | 951 | 3,10 | 0,59 |

Tablo 5.29. Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları (Devamı)

| Boyutlar | İnterneti Kullanma Amacı | N | \bar{X} | Ss |
|------------------------------------|------------------------------------|----------------|-----------|------|
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | ödev araştırma | 146 | 2,85 | 0,78 |
| | film izlemek-müzik dinlemek | 189 | 2,39 | 0,98 |
| | alışveriş yapmak | 12 | 2,71 | 0,76 |
| | iletişim | 138 | 2,53 | 0,93 |
| | oyun oynamak | 95 | 2,15 | 0,95 |
| | sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak | 371 | 2,31 | 0,85 |
| | Toplam | 951 | 2,43 | 0,91 |
| | Öğrenme Sorumluluğu Genel | ödev araştırma | 146 | 3,21 |
| film izlemek-müzik dinlemek | | 189 | 2,88 | 0,58 |
| alışveriş yapmak | | 12 | 3,17 | 0,44 |
| iletişim | | 138 | 2,97 | 0,66 |
| oyun oynamak | | 95 | 2,78 | 0,61 |
| sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak | | 371 | 2,83 | 0,57 |
| Toplam | | 951 | 2,92 | 0,60 |

Tablo 5.29’de verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde öğrenme sorumluluğu ölçeği genelinden alınan ortalama puanların en yüksek ödev- araştırma yapmak ($\bar{X}=3,21$) için kullanan öğrenciler arasında en düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise interneti çevrimiçi oyun oynamak ($\bar{X}=2,78$) için kullanan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise ortalama puanların en yüksek ödev- araştırma yapmak ($\bar{X}=3,34$) için kullanan öğrenciler arasında en düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise interneti çevrimiçi oyun oynamak ($\bar{X}=3,02$) için kullanan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise ortalama puanların en yüksek ödev- araştırma yapmak ($\bar{X}=2,85$) için kullanan öğrenciler arasında en düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise interneti çevrimiçi oyun oynamak ($\bar{X}=2,15$) için kullanan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 5.30. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|-----------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|--------|-------|------|----------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar | 12,229 | 5 | 2,446 | 7,261 | ,000* | 1-2 | 1-5 |
| | Gruplar arası | | | | | | 1-4 | 1-6 |
| | Gruplar içi | 318,293 | 945 | ,337 | | | | |
| | Toplam | 330,522 | 950 | | | | | |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 42,098 | 5 | 8,420 | 12,227 | ,000* | 1-2 | 1-6 |
| | Gruplar içi | 745,091 | 945 | ,788 | | | 1-4 | 4-5 |
| | Toplam | 787,189 | 950 | | | | 1-5 | |
| | | | | | | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Gruplar arası | 18,346 | 5 | 3,669 | 10,666 | ,000* | 1-2 | 3-5 |
| | Gruplar içi | 325,094 | 945 | ,344 | | | 1-4 | 3-6 |
| | Toplam | 343,440 | 950 | | | | 1-5 | 4-5 |
| | | | | | | | 1-6 | 4-6 |

* $p < 0,05$ 1= ödev araştırma yapmak 2= film izlemek-müzik dinlemek 3= alışveriş yapmak 4=sohbet etmek/iletişim 5= oyun oynamak 6= sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak

Tablo 5.30'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğrenme sorumluluğu ölçeği genel ($F_{5-945} = 10,666$, $p < 0,05$), Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($F_{5-945} = 7,261$, $p < 0,05$) ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($F_{5-945} = 12,227$, $p < 0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanların internet kullanımı amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın öğrenme sorumluluğu ölçeği genelinde ödev- araştırma yapma amacı ($\bar{X} = 3,21$) ile film izlemek / müzik dinlemek amacı ($\bar{X} = 2,88$), sohbet etmek/ iletişim amacı ($\bar{X} = 2,97$), oyun oynamak ($\bar{X} = 2,78$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X} = 2,83$) arasında ödev- araştırma yapmak lehine; alışveriş yapmak ($\bar{X} = 3,17$) ile oyun oynamak ($\bar{X} = 2,78$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X} = 2,83$) arasında alışveriş yapmak lehine, sohbet etmek/ iletişim amacı ($\bar{X} = 1,73$) ile oyun oynamak ($\bar{X} = 2,78$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X} = 2,83$) arasında sohbet etmek/ iletişim lehine olduğu görülmektedir. Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise ödev- araştırma yapma amacı ($\bar{X} = 3,34$) ile film izlemek / müzik dinlemek amacı ($\bar{X} = 3,06$), sohbet etmek/ iletişim amacı ($\bar{X} = 3,14$), oyun oynamak ($\bar{X} = 3,02$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X} = 3,03$) arasında farklılaşmanın ödev- araştırma yapmak lehine olduğu

görülmektedir. Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise varyansların homojenliği sağlanmadığından Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucunda anlamlı farkın ödev- araştırma yapma amacı ($\bar{X}=2,85$) ile film izlemek / müzik dinlemek amacı ($\bar{X}=2,39$), sohbet etmek/ iletişim amacı ($\bar{X}=2,53$), oyun oynamak ($\bar{X}=2,15$) ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak ($\bar{X}=2,31$) arasında farklılaşmanın ödev- araştırma yapmak lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca sohbet etmek/ iletişim amacı ($\bar{X}=2,53$), ile oyun oynamak amacı ($\bar{X}=2,15$) arasında anlamlı farklılaşmanın sohbet etmek/ iletişim lehine olduğu görülmektedir. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında internet kullanım amacı değişkeninin öğrenme sorumluluğu ölçeğinin genelinden alınan ortalama puanlar için ($\eta^2 =0.053$) düşük düzeyde etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür. Alt boyutlarına bakıldığında ise Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ($\eta^2 =0.036$) düşük düzeyde ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ($\eta^2 =0.053$) düşük düzeyde etki büyüklüğü değerleri bulunmuştur.

5.4.8. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşması

Katılımcıların algılanan akademik başarı düzeylerine göre öğrenme sorumluluğu düzeylerine ait frekans, ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı değerler Tablo 5.31'de verilmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 5.32.'de verilmiştir.

Tablo 5.31. Lise Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

| Boyutlar | Algılanan Akademik Başarı Düzeyleri | N | \bar{X} | Ss |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----|-----------|-----|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | 4.50- 5.00 | 583 | 3,15 | ,54 |
| | 4.00- 4.49 | 252 | 3,04 | ,59 |
| | 3.00- 3.99 | 135 | 3,03 | ,68 |
| | 2.00- 2.99 | 16 | 2,64 | ,62 |
| | Toplam | 986 | 3,10 | ,58 |

Tablo 5.31. Lise Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Sorumluluğu ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları (Devamı)

| Boyutlar | Algılanan Akademik Başarı Düzeyleri | N | \bar{X} | Ss |
|----------------------------------|-------------------------------------|-----|-----------|------|
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | 4.50- 5.00 | 583 | 2,50 | ,87 |
| | 4.00- 4.49 | 252 | 2,38 | ,90 |
| | 3.00- 3.99 | 135 | 2,25 | 1,04 |
| | 2.00- 2.99 | 16 | 1,85 | 1,14 |
| Toplam | | 986 | 2,42 | ,91 |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | 4.50- 5.00 | 583 | 2,97 | ,56 |
| | 4.00- 4.49 | 252 | 2,86 | ,60 |
| | 3.00- 3.99 | 135 | 2,81 | ,71 |
| | 2.00- 2.99 | 16 | 2,42 | ,61 |
| Toplam | | 986 | 2,91 | ,60 |

Tablo 5.31’de verilen tanımlayıcı istatistik verileri incelendiğinde Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda en yüksek ortalama puanlarının, algılanan akademik başarısı 4.50-5.00 ($\bar{X}=3,15$) öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise algılanan akademik başarısı 2.00-2.99 ($\bar{X}=2,64$) öğrencileri arasında olduğu gözlenmektedir.

Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise en yüksek ortalama puanlarının, algılanan akademik başarısı 4.50-5.00 ($\bar{X}=2,50$) öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise algılanan akademik başarısı 2.00- 2.99 ($\bar{X}=1,85$) öğrencileri arasında olduğu gözlenmektedir. Öğrenme sorumluluğu ölçeği genelinde ise en yüksek ortalama puanlarının, algılanan akademik başarısı 4.50-5.00 ($\bar{X}=2,97$) öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. En düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise algılanan akademik başarısı 2.00- 2.99 ($\bar{X}=2,42$) öğrencileri arasında olduğu gözlenmektedir. Algılanan akademik başarı artıkça öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının da yükseldiği görülmektedir.

Tablo 5.32. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerine ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanların Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark | η^2 |
|-----------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|------|----------|
| Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 6,659 | 3 | 2,220 | 5,907 | ,001* | 1-4 | ,020 |
| | Gruplar içi | 334,286 | 982 | ,340 | | | | |
| | Toplam | 340,946 | 985 | | | | | |
| Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu | Gruplar arası | 13,295 | 3 | 4,432 | 4,143 | ,009* | | ,016 |
| | Gruplar içi | 816,816 | 982 | ,832 | | | | |
| | Toplam | 829,911 | 985 | | | | | |
| Öğrenme Sorumluluğu Genel | Gruplar arası | 8,071 | 3 | 2,690 | 6,947 | ,000* | 1-4 | ,022 |
| | Gruplar içi | 350,959 | 982 | ,357 | | | | |
| | Toplam | 359,030 | 985 | | | | | |

* $p < 0,05$ 1=4.50- 5.00, 2= 4.00- 4.49, 3=3.00- 3.99, 4=2.00- 2.99

Tablo 5.32'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğrenme sorumluluğu ölçeği genel ($F_{3-982} = 6,947$, $p < 0,05$) , Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($F_{3-982} = 5,907$, $p < 0,05$) ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu ($F_{3-982} = 4,143$, $p < 0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanların algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Anova testinde varyansların homojenliği sağlanamadığı görüldüğü için, varyansların homojen olmadığı durumda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, öğrenme sorumluluğu ölçeği genelinde anlamlı farklılığın akademik not ortalaması 4.50-5.00 arasında olan ($\bar{X}=2,97$) öğrenciler ile akademik not ortalaması 2.00-2.99 olan ($\bar{X}=2,42$) öğrenciler arasında akademik not ortalaması 4.50-5.00 olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Yine aynı doğrultuda Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda anlamlı farklılığın akademik not ortalaması 4.50- 5.00 arasında olan ($\bar{X}=3,15$) öğrenciler ile akademik not ortalaması 2.00- 2.99 olan ($\bar{X}=2,64$) öğrenciler arasında akademik not ortalaması 4.50- 5.00 olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda farklılaşmanın kaynağı belirlenememiştir. Etki değeri büyüklüğüne bakıldığında algılanan akademik başarı değişkeninin öğrenme sorumluluğu ölçeğinin

genelinden alınan ortalama puanlar için ($\eta^2 = 0.022$) , Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ($\eta^2 = 0.020$) ve Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ($\eta^2 = 0.016$) etki büyüklüğü oluşturduğu gözlenmiştir. Bu değerlere göre öğrenme sorumluluğu ve alt boyutlarında algılanan akademik başarı değişkeninin düşük düzeyde etki oluşturduğu görülmektedir.

5.5. Lise Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanımları ile Öğrenme Sorumlulukları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Lise Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanımı ile Öğrenme Sorumlulukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde; değişkenlerin normallik varsayımları karşılandığı için, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizine ilişkin veriler Tablo 5.33'te verilmiştir.

Tablo 5.33. Lise Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanımı ile Öğrenme Sorumlulukları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonucu

| Alt Boyutlar | | Dış Yönetimli ÖSÖ-II | Öz Yönetimli ÖSÖ-II | ÖSÖ-II Genel |
|-----------------------------------|------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| İnternetin Olumsuz Sonuçları | Korelasyon | -,354* | -,306* | -,378* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1005 | 1005 | 1005 |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | Korelasyon | -,231* | -,152* | -,227* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1005 | 1005 | 1005 |
| Aşırı kullanım | Korelasyon | -,311* | -,355* | -,368* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1005 | 1005 | 1005 |
| PIKO-E Genel | Korelasyon | -,361* | -,321* | -,389* |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1005 | 1005 | 1005 |

* $p < 0,01$ PIKO-E = Problemleri İnternet Kullanımı, ÖSÖ-II = Öğrenme Sorumluluğu

Tablo 5.33 incelendiğinde, öğrencilerin problemleri internet kullanımı ölçeğinin genelinden alınan ortalama puanlar ile öğrenme sorumluluğu ölçeğinin genelinden alınan ortalama puanlar arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki

bulunmuştur($r= ,389$, $p<0,01$). Problemlı internet kullanımının alt boyutları ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişki incelendiğinde ise internetin olumsuz sonuçları alt boyutuyla orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=- ,378$, $p<0,01$), sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutuyla düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r= -,227$, $p<0,01$), aşırı kullanım alt boyutuyla orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r= -,368$, $p<0,01$) görülmektedir.

5.6.Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımlarının Öğrenme Sorumluluklarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımı alt boyutları ortalama puanları birlikte, öğrenme sorumluluklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Çoklu regresyon analizi varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Buna göre Yapılan çoklu doğusal regresyon analizine ilişkin veriler Tablo 5.34'te verilmiştir.

Tablo 5.34. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Alt Boyutlarının Öğrenme Sorumluluklarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

| Değişken | R | R ² | F | B | Standart Hata _B | β | t | p |
|-------------------------------------|------|----------------|--------|-------|----------------------------|-------|--------|--------------|
| Sabit | ,408 | ,166 | 66,447 | 3,704 | ,068 | | 54,422 | ,000 |
| İnternetin Olumsuz Sonuçları | | | | | | | | |
| Sosyal fayda / sosyal rahatlık | | | | -,179 | ,034 | -,237 | -5,272 | ,000* |
| Aşırı kullanım | | | | -,001 | ,026 | -,001 | -,040 | ,968 |
| | | | | -,143 | ,027 | -,207 | -5,259 | ,000* |

**
p < 0,05

Tablo 5.34 incelendiğinde internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda / sosyal rahatlık ve aşırı kullanım alt boyutları birlikte, öğrenme sorumluluğunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.408$, $R^2=.166$, $F=66,447$, $p<.05$). Söz konusu üç değişken birlikte öğrenme sorumluluğundaki toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır. Öğrenme sorumluluğunun önemli yordayıcılarının internetin olumsuz

sonuçları ($\beta=-.237$, $p<.05$) ve interneti aşıırı kullanım ($\beta=-.207$, $p<.05$) olduğu görülmüştür. Sosyal fayda/sosyal rahatlık alt boyutunun ($\beta=-.001$, $p>.05$) ğrenme sorumluluğunun anlamlı yordayıcısı olmadığı grlmektedir.



BÖLÜM VI

6.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak, araştırmanın sonuçları ile bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve bu doğrultuda öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç ve Tartışma

6.1.1. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Düzeyleri İle İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımı ölçęđi geneli, internetin olumsuz sonuçları ve sosyal fayda/sosyal rahatlık alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların zayıf düzeyde olduğu söylenebilir. Aşırı kullanım alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu görölmektedir.

İlgili literatürde bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı bulguların yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Sevindik (2011), Sırakaya ve Seferoğlu (2013), Kılıç ve Durat (2017) ve Kapudere (2020) üniversite öğrencileri arasında yaptıkları çalışmada öğrencilerin problemlı internet kullanımının orta düzeyde olduğunu belirttiştir. Alt boyutlar açısından üniversite öğrencileri arasında yapılan çalışmalarda bu araştırmaya göre farklı bulgulara ulaşılmıştır. Sevindik (2011), Sırakaya ve Seferoğlu (2013), Kılıç ve Durat (2017) ve Kapudere (2020) yaptıkları çalışmalarda en yüksek toplam puan ortalama değerinin internetin olumsuz sonuçları en düşük ortalama puanın ise internetin aşırı kullanımı boyutunda olduğu görölmüştür. Bu araştırmadaki sonuçların diğer çalışmalara göre farklı çıkması üniversite düzeyindeki örneklemlerde yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

6.1.2. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Cinsiyet Değişkenine G6re Tartışılması.

Bu alt probleme ilişkin olarak elde edilen sonuçlara g6re lise 6ğrencilerinin problemlı internet kullanımının cinsiyet değişkenine g6re anlamlı d6zeyde farklılaştığı, erkeklerin problemlı internet kullanımı puanlarının, kızların problemlı internet kullanımı puanlarından anlamlı d6zeyde y6ksek olduğu saptanmıştır. Problemlı internet kullanımı alt boyutlarına ilişkin analizler incelendiğinde, aşırı kullanım alt boyutuna ait ortalama puanların cinsiyete g6re anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; internetin olumsuz sonuçları ve sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutlarında ise erkekler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu g6zlenmiştir. Alanyazında ulaşılan bulguları destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

Ateş (2020) lise 6ğrencileri 6rnekleminde yaptığı çalışmada, problemlı internet kullanımı 6leği geneli ve internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda / sosyal rahatlık alt boyutlarında erkek 6ğrencilerin ortalama puanları kızlara g6re anlamlı d6zeyde y6ksek bulunmuştur. Yine aynı çalışmada aşırı kullanım alt boyutunda ise cinsiyete g6re anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alanyazında cinsiyete g6re problemlı internet kullanımının erkekler lehine farklılaştığını belirten birçok araştırma bulunmaktadırdır (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; 6zt6rk vd., 2007; Jang vd., 2008; Odacı ve Kalkan, 2010; Batıg6n ve Kılıç, 2011; Zorbaz ve Dost, 2014; Vigna-Tagliant vd., 2017). Saruhan (2019) lise 6ğrencileri arasında yaptığı çalışmada problemlı internet kullanımının cinsiyete g6re anlamlı d6zeyde farklılaştığını, erkek 6ğrencilerin ortalama puanlarının kız 6ğrencilerden anlamlı olarak daha y6ksek d6zeyde olduğunu belirlemiştir. Yine benzer bir sonuç olarak; Duman (2016) yaptığı araştırmada erkek 6ğrencilerin problemlı internet kullanımı ve t6m alt boyutlarındaki puan ortalamaları, kız 6ğrencilerden anlamlı d6zeyde y6ksek bulmuştur. Alanyazında problemlı internet kullanımı puanlarının kızlar lehine anlamlı d6zeyde daha y6ksek olduğu çalışmalar da bulunmaktadırdır (Liu vd. , 2011; Beşaltı, 2016). Alanyazında cinsiyetin problemlı internetkullanımı 6zerinde belirleyici birdeğişken olmadığını g6steren araştırmalarda (Hall ve Parsons, 2001; Ceyhan, 2011; Wang vd., 2011; Koyuncu vd., 2014; şehidoğlu, 2014; K6se, 2019) mevcuttur. şehidoğlu'nun (2014)15-17 yaş arası ergenlerde bilinçli farkındalık d6zeyi ile problemlı internet kullanımı arasındaki ilişkiyiincelemek için yaptığı çalışmada cinsiyete g6re problemlı internet kullanımı açısından anlamlı birfarklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmaların çoğunluğında erkeklerin kızlaragöre daha yüksek problemlı internet kullanım düzeyine sahip oldukları görölmektedir. Araştırmalarda çoğunlukla erkek öğrencilerde daha yüksek problemlı internet kullanımının; erkeklerin kızlara göre internet ve bilgisayarla daha erken tanışması (Öztürk ve Özmen, 2011), teknoloji kullanımı konusunda erkeklerin kızlardan daha yüksek olumlu tutuma ve öz-yeterlikalgısına sahip olmaları (Cai vd., 2017; akt. Atalan, 2018)erkek öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olması (Koçoęlu, 2019) gibi etmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma sonuçları arasındaki farklılıklar ise; farklı yaş gruplarında, kùltürlerde ve sosyoekonomik düzeylerde olan örneklemlerde uygulanmış olmasından kaynaklanabilir.

6.1.3. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Sınıf Düzeyi Değişkenine GöreTartışılması.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre sınıf düzeyi değişkeni açasından, problemlı internet kullanımı ve aşırı kullanım puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, sosyal fayda ve internetin olumsuz sonuçları boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görölmüştür. Problemlı internet kullanımı puanlarının en yüksek 11. Sınıflarda ve en düşük 10. ve 12. Sınıf öğrencileri arasında olduğu görölmektedir. 12. sınıflarda internetin problemlı kullanımının azalmasının nedeninin, üniversite sınavlarına odaklanma nedeniyle öğrencilerin zamanlarını daha verimli kullanarak internetin aşırı ve sağlıksız kullanımından uzaklaşmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında sınıf düzeyine göre problemlı internet kullanımının farklılaştığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Türkoğlu, 2013; Yılmaz vd., 2014; Kaçar, 2017, Taş, 2018).Ceyhan (2011) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada problemlı internet kullanımı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Sözkonusu araştırmada problemlı internet kullanımı puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 9.sınıf öğrencilerin hem 11. sınıf hem de 12. sınıf öğrencilerinden önemli bir biçimde daha yüksek problemlı internet kullanımı puan ortalamalarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında sınıf düzeyinin problemlı internetkullanımı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını gösteren araştırmalar da (Liu vd., 2011; şahin vd., 2016) bulunmaktadır. Gürcan (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyine (9, 10, 11, 12) göre ergenlerin problemlı internet

kullanımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Alanyazındaki farklı sonuçlar sınıf düzeyi gruplarındakifarklı yaş dağılımlarından kaynaklanabilir.

6.1.4. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Okul Türü Değişkenine GöreTartışılması.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre okul türü değişkeni açısından, problemlı internet kullanımı geneli, sosyal fayda ve internetin olumsuz sonuçları boyutlarındaki puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı, aşırı kullanım puanlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada en yüksek problemlı internet kullanımı ortalama puanlarının Anadolu Lisesi, en düşük problemlı internet kullanımı ortalama puanlarının ise Sosyal Bilimler Lisesive Fen Lisesi öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Meslek lisesi öğrencilerinin sosyal fayda/sosyal rahatlık puan ortalamaları diğer lise öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin diğer liselere göre üniversite sınavlarına daha fazla odaklanması bu sonucun sebebi olabilir. Sınava ayrılan zaman yüksek olduğunda bilgiye ulaşma ve iletişim dışında ihtiyaç olmayan internet kullanımının çok sınırlı olacağı düşünülebilir. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinde problemlı internet kullanımının düşük olması kültür odaklı bir okul ikliminden kaynaklandığı söylenebilir.Okulda öğretmenlerin öğrencileri sanat, tarih, kültür edebiyat yayınları ve etkinlikleri konusunda teşvik etmesi ve derslerin de bu yönde diğer okullara göre farklı olması internetin aşırı ve bilinçsiz kullanımını önlediği öne sürülebilir. Ayrıca sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin bireysel olarak kitap okumaya, edebiyat, dil ve tarih gibi alanlara diğer okullardaki öğrencilere nazaran daha fazla odaklanması internetin aşırı kullanımı ve olumsuz sonuçlarının azaltılmasında önemli etkenler olduğu söylenebilir.Fen lisesi öğrencilerinin ise düzenli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olması, öz düzenleme becerilerine sahip olması, interneti eğlence yerine ödev yapma ve araştırma amaçlı kullanması sebebiyle interneti bilinçli ve sağlıklı kullandığı söylenebilir. Bunun sonucunda internetin olumsuz sonuçlarından diğer okulların öğrencilerine göre daha az etkilendiği ileri sürülebilir.

Araştırmada elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar literatürdebulunmaktadır. Gürcan (2010), lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada okul türlerine göre ergenlerin problemlı internet kullanımları toplam puan ve sosyal fayda/sosyal rahatlık, aşırı kullanım alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Meslek lisesinde öğrenim gören ergenlerin sosyal fayda/sosyal rahatlık puan ortalamaları Anadolu lisesinde

öğrenim görenlerden yüksek bulunmuştur. Alanyazında okul türüne göre problemlerli internet kullanımının farklılaştığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Güneş, 2016; Kaçar, 2017; Erden, 2019). Alanyazında okul türünün problemlerli internet kullanımı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını gösteren araştırmalar da (Türkoğlu, 2013; Göldağ, 2017; Yörük ve Taylan, 2018) bulunmaktadır. Okul türleri arasında farklılaşmanın sebebi sınavlara hazırlanmak için Fen lisesi ve Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin ders çalışmaya daha fazla zaman ayırması ve akademik başarıya odaklanması olabilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre Fen lisesi ve Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinde daha yüksek not ortalaması bulunmuştur. Alanyazında akademik başarının problemlerli internet kullanımını anlamlı düzeyde yordadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Esen, 2010; Esen ve Siyez, 2011; Duman, 2016; Saruhan, 2019).

6.1.5. Lise Öğrencilerinin Problemlerli İnternet Kullanımının Ebeveyn Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tartışılması.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, problemlerli internet kullanımı ile ebeveyn eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Literatürde, bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Türkoğlu (2013) lise öğrencilerinin problemlerli internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkiler incelediği araştırmada ebeveyn eğitim düzeyleri ile problemlerli internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Güneş (2016) lise öğrencilerinde bağlanma stilleri ve iletişim becerilerinin internet bağımlılığı ile ilişkisini incelediği çalışmada anne-baba eğitim durumu değişkenin problemlerli internet kullanımının anlamlı bir belirleyicisi olmadığını ifade etmiştir. Kapudere (2020) üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı, anne baba tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada üniversite öğrencilerinin ebeveyn eğitim düzeyleri ile problemlerli internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirtmiştir.

Bu araştırmadaki sonuçların aksine problemlerli internet kullanımının ebeveyn eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulgulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Saruhan (2019) lise öğrencilerinin problemlerli internet kullanımı ile karakter güçleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada anne eğitim düzeyi ile problemlerli internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erden (2019) lise öğrencilerinin özgüven düzeyinin internet bağımlılığına etkisini

incelediği araştırmada, internet bağımlılığı düzeyinin anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirtmiştir. İkiz vd. (2015) Fen Lisesi öğrencileri arasında problemlili internet kullanımını ailesel değişkenler açısından inceledikleri çalışmada ergenlerin problemlili internet kullanımının anne- baba eğitim düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamıştır. Bu sonuçların öğrencilerin gençlik döneminde ebeveyn etkisinden uzaklaşıp akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir

6.1.6. Lise Öğrencilerinin Problemlili İnternet Kullanımının Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Tartışılması.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından, problemlili internet kullanımı ölçeği geneli ve alt boyutlarındaki puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Günlük internet kullanım süresi arttıkça problemlili internet kullanımı ortalama puanlarının yükseldiği saptanmıştır. Bu araştırmada problemlili internet kullanımını etkileyen en önemli değişkenin günlük internet kullanım süresi olması önemli ve değerli bir sonuçtur. İnternette geçirilen süre arttıkça alışkanlığın zamanla problemlili internet kullanımına dönüştüğü söylenebilir. İnternet bağımlılığının en önemli belirtilerinden biri internette aşırı zaman harcamadır. Bağımlılık tanısı koyulan bireylerin günlük internet kullanım süreleri, bağımlı olmayanlara göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Yılmaz vd, 2014). İnternet aktivitelerinde alınan haz, başarıma duygusu ve beğenilme isteği gibi duygular kişiyi o davranışı daha sık yapmaya itmektedir. Bunun sonucunda planlanan süreden daha uzun sürelerde internet kullanılmakta ve tolerans giderek artmaktadır. Problemlili internet kullanımına sahip bireyler, internet kullanırken zamanın kontrolünü yitirmektedir. Bireylerin internette geçirdikleri süre arttıkça bağımlılığın oluşması ya da bağımlılık düzeylerinin yükselmesi de muhtemeldir (Ögel, 2017:110). Araştırmada elde edilen bulguları destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Alanyazında internet kullanım süresine göre problemlili internet kullanımının farklılaştığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Chou ve Hsiao, 2000; Odacı ve Kalkan, 2010; Ceyhan, 2011; Binali, 2015; Büyükfiliz, 2016; Derin ve Bilge, 2016; Güneş, 2016; Yüce, 2018; Erden, 2019; Mertoğlu, 2020). Bu araştırmalarla tutarlılık göstermeyen, günlük internet kullanım süresinin problemlili internet kullanımı

üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını gösteren araştırmalar çok sınırlı da olsa alanyazında bulunmaktadır (Şahin vd., 2013).

6.1.7. Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının İnternet Kullanım Amacı Değişkenine Göre Tartışılması.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre internet kullanım amacı değişkeni açısından, problemlı internet kullanımı ölçeği geneli ve alt boyutlarındaki puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. En yüksek problemlı internet kullanımı ortalama puanlarının, interneti çevrimiçi oyun oynamak ve sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak için kullanan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre çevrimiçi oyun oynama eğiliminin ve sosyal medya kullanımının problemlı internet kullanım düzeyinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. En düşük problemlı internet kullanımı ortalama puanlarının ise interneti, ödev- araştırma yapmak için kullanan öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir.

Bu bulgular internet kullanım amacına göre problemlı internet kullanımının farklılaştığını belirten araştırmalar (Li ve Chung, 2006; Ceyhan, 2010; Ceyhan, 2011; Wang vd., 2011; Günüç, 2013; Canoğulları ve Güçray, 2014; Taş, 2018; Mertoğlu, 2020) ile tutarlılık göstermektedir. Derin ve Bilge (2016) internet kullanım amacı açısından internete daha çok oyun ve sosyal medya için bağlananların araştırma, ödev, film ve müzik için bağlananlara göre internet bağımlılığı puanlarının arttığını belirtmiştir. Ceyhan (2011) üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmada temel internet kullanım amacı açısından, "interneti eğlence amacıyla kullanan" ve "interneti tanıdık kişilerle sosyal ilişkiler kurmak için kullanan" üniversite öğrencilerinin "interneti bilgi almak için kullanan" öğrencilerden problemlı internet kullanım düzeylerinin önemli ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Günüç (2013) ergenler üzerinde yaptığı araştırmada interneti, sohbet ve oyun amaçlı kullanmanın internet bağımlılık düzeyini arttırdığını saptamıştır. Benzer bir sonuç olarak Leung (2004) 16-24 yaşları arasındaki 699 genç arasında yaptığı araştırmada, internet bağımlısı olan gençlerin zamanlarının çoğunu, eğlenmek için etkileşimli çevrimiçi oyunlarda ve sohbet odalarında geçirdiği, bağımlı olmayanların ise interneti bilgiye ulaşmak için kullandığını bulgulamıştır. İnternet bağımlısı olmayanlar genellikle interneti bilgi edinmek için kullanırken, bağımlılar ise sosyalleşebilmek ve yeni insanlarla tanışmak için kullanmaktadır (Dinç,

2016: 31). Sosyalleşme ihtiyacını yüz yüze ortamlarda gideremeyen bireyler daha fazla internet ortamında kalma eğilimi gösterebilir. Özellikle ergenlik devresinde, iletişim becerileri zayıf olan, sosyal ortamlarda çekingenlik gösteren, yüz yüze ilişkilerde zorlanan gençler sanal ortamda kendilerini daha rahat hissedebilmektedir. Bu eğilimler bir aşamadan sonra internet kullanımının bağımlılık haline dönüşmesine yol açabilir (Ögel, 2017:121). İnterneti, sohbet etme, oyun oynama ve sosyal ağlara bağlanma amaçlı kullanmanın, problemlerle internet kullanımında etkili olduğunu belirten araştırmalar mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

6.1.8. Lise Öğrencilerinin Problemlerle İnternet Kullanımının Algılanan Akademik Başarı Değişkenine Göre Tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde algılanan akademik başarı düzeyi ile problemlerle internet kullanımı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalaması düştükçe problemlerle internet kullanımı puanları yükselmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulgular ile tutarlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yavuz (2018) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, akademik başarı düzeylerine göre haftalık internet kullanım süreleri ve internet bağımlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada akademik başarı düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre haftalık internet kullanım sürelerinin ve internet bağımlılık puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Alanyazında akademik başarı arttıkça problemlerle internet kullanımı puanlarının düştüğü çalışmalar bulunmaktadır (Esen, 2010; Stavropoulos vd., 2013; Toraman, 2013; Binalı, 2015; Gamez-Guadix vd., 2015; Duman, 2016; Yüce, 2018; Anlayışlı ve Serin, 2019; Saruhan, 2019; Mertoğlu, 2020). Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları nedeniyle interneti aşırı ve kontrolsüz bir şekilde kullanmadıkları söylenebilir. Bu durum akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin özellikle eğlence amaçlı internet kullanımına ayıracağı zamanı ders çalışmaya ayırmasıyla ilişkili olabilir. Ancak akademik başarısı düşük olan öğrenciler çevreleri tarafından olumsuz bir şekilde yargılanabilmektedir. Bu nedenle özgüvenlerini yükseltebilecekleri, yeni bir kimliğe bürünebilecekleri, kendilerini daha rahat ve başarılı hissedebilecekleri, günlük problemlerden kaçış yeri olabilecek internet ortamına daha çok sığınabilmektedir.

6.2.1. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyleri İle İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının ne düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geneline alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanları incelendiğinde öğrenmeye yönelik sorumluluklarını iyi düzeyde yerine getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme sorumlulukları alt boyutlarına ayrıntılı bakıldığında, dış yönetimli öğrenme sorumluluğu puanlarının öz yönetimli öğrenme sorumluluklarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda lise öğrencilerinin, öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede dışsal kontrol araçlarına içsel kontrol araçlarına göre daha çok itibar ettikleri söylenebilir. İlgili literatürde bu çalışmada elde edilen sonuçlarla tutarlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yeşil (2013) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin dış yönetimli öğrenme sorumlulukları ortalama puanları öz yönetimli öğrenme sorumluluğu puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu çalışmada öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ile dış yönetimli öğrenme sorumluluklarını iyi düzeyde ve öz yönetimli öğrenme sorumluluklarını orta düzeyde yerine getirdiklerini tespit etmiştir. Bu bulguların aksine Golzar (2006) 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada içten denetimli öğrencilerin dıştan denetimli öğrencilere göre sorumluluklarını yerine getirme düzeyinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

6.2.2. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışılması.

Bu alt probleme ilişkin olarak elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kız öğrencilerin öğrenme sorumluluğu puanlarının, erkek öğrencilerin öğrenme sorumluluğu puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu cinsiyete dayalı olarak kız ve erkeklerin farklı rol ve davranış kalıpları ile yetişmesiyle açıklanabilir. Toplumsal beklentiler açısından bakıldığında kız çocuklarına erken yaşlardan itibaren özellikle evde daha fazla sorumluluk yüklenmesi öğrenme sorumluluğunun kızlarda daha çok yerleşmesini sağlayabilir. Bu sebeple sorumluluk düzeylerinin kızlarda erken yaşlardan itibaren erkeklere göre daha yüksek bulunduğu söylenebilir (Golzar, 2006). Yeşil (2013) yaptığı çalışmada farklı lise türlerinde öğrenim

gören kız öğrencilerin okul öğrenmelerine yönelik sorumluluklarını yerine getirme düzeyinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şenkal (2020) ortaokul 5. sınıf öğrencileri arasında yaptığı çalışmada “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu” ölçeğinden elde edilen toplam puanlara göre kız öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunun, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. İlgili literatürde araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı araştırmalar bulunmaktadır (Spencer vd., 1996; Yeşil, 2013; Gürsoy vd., 2020; Özbek, 2020; Şenkal, 2020). Bunun dışında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Balkır, 2007; Üstünlüoğlu, 2009; Hakkari, 2020).

6.2.3. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tartışılması.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre sınıf düzeyi değişkeni açısından, öğrenme sorumluluğu ve alt boyutları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alt boyutları açısından incelendiğinde öz yönetimli öğrenme sorumluluğunda 9. sınıftan 12. sınıfa doğru ortalama puanlarda yükselme bulunmuştur. Bu durumun 12. sınıfa doğru üniversiteye giriş sınavlarına odaklanan öğrencilerin içsel motivasyonlarının ve öz-düzenleme becerilerinin yükselmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Dış yönetimli öğrenme sorumlulukları puanlarında ise birbirine çok yakın değerler bulunmuştur. Bu bulgularla tutarlı bir çalışma olarak Hakkari (2020) üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmada sınıf düzeyleri açısından öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu bulguların aksine Özbek (2020) ortaokul öğrencileri arasında yaptığı çalışmada sınıf düzeyine göre öğrenme sorumluluklarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Söz konusu çalışmada en yüksek öğrenme sorumluluğunun 5. sınıflarda en düşük 8. sınıflarda olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmada Yeşil (2013) lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur.

6.2.4. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Okul Türü Değişkenine Göre Tartışılması.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre okul türü değişkeni açısından, öğrenme sorumluluğu ve dış yönetimli öğrenme sorumluluğu ortalama puanları arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öz yönetimli öğrenme sorumluluğu ile okul türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Bu bulguların aksine Yeşil (2013) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrenme sorumluluğu ve alt boyutlarında okul türleri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğunu saptamıştır. Sözkonusu çalışmaya göre genel liseye devam eden öğrenciler, Anadolu Lisesi öğrencilerine göre anlamlı bir farkla öğrenme sorumluluklarını daha iyi düzeyde yerine getirmektedir. Bu çalışmadaki sonuçlara göre öğrenme sorumluluğu ölçeği genelinde en yüksek ortalama puanlarının, Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri, en düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise Meslek Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmektedir. Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda ise en yüksek ortalama puanlarının, Anadolu İmam Hatip Lisesi, en düşük öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise Fen Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmektedir. Öz yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutları arasında ise anlamlı farkın Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında, farklılaşmanın Sosyal Bilimler Lisesi lehine olduğu görülmüştür. Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu alt boyutunda en yüksek ortalama puanlarının, sırasıyla Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. En düşük öz yönetimli öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarının ise Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin dış yönetimli öğrenme sorumluluğuna, öz yönetimli öğrenme sorumluluğuna kıyasla daha çok sahip oldukları söylenebilir. Fen Lisesi öğrencilerinin ise, öz yönetimli öğrenme sorumluluğuna, dış yönetimli öğrenme sorumluluğuna kıyasla daha çok sahip oldukları ifade edilebilir. Bu sonuçlara göre Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin öğretmen, akran çevresi ve ebeveyn gibi dış kontrol araçlarına daha açık oldukları söylenebilir. Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin ise öz-düzenleme, öz-kontrol, öz-motivasyon gibi iç kontrol araçlarına daha çok itibar ettikleri ileri sürülebilir. Bu araştırmada okul türü değişkenine göre öğrenme sorumluluğu puanları arasında anlamlı farklılık çıkmaması beklenmeyen bir sonuçtur. Farklı akademik koşullarda öğrenim gören ve akademik başarısı sınavlara endeksli değerlendirildiğinde birbirinden çok farklı olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu algılarının birbirine yakın olmasının beklenmeyen bir durum olduğu ileri sürülebilir. Bu durumun öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin, öğrencilerden akademik düzeylerine ve okulun hedeflerine göre farklı beklentiler içinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenciler açısından bakıldığında görece akademik başarısı

daha yüksek olan fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin kendilerini daha gerçekçi değerlendirdikleri ifade edilebilir.

6.2.5. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Ebeveyn Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tartışılması.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre anne-baba eğitim durumu değişkeni açısından, öğrenme sorumluluğu ve alt boyutları ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun öğrencilerin ergenlik döneminde ebeveyn denetiminden uzaklaşıp akranlarına daha fazla ilgi göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Literatürde ebeveyn eğitim düzeyi ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

6.2.6. Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde günlük internet kullanım süresi ile öğrenme sorumluluğu düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük internette geçirdiği süre arttıkça öğrenme sorumluluğu puanları azalmaktadır. Ayrıca bu çalışmada öğrenme sorumluluklarını etkileyen en önemli değişkenin internet kullanım süresi olması önemli ve değerli bir sonuçtur. Bu sonuçlara göre teknolojiyi makul zaman dilimlerinde, aşırıya kaçmadan kullanan öğrencilerin internet kullanım deneyiminin, öğrenmeye yönelik sorumluluklarını aksatmadığı söylenebilir. İnternet kullanımına sınır koyamayan, internetin sunduğu etkinliklere adeta esir olan öğrenciler ise öğrenmeye yönelik sorumluluklarını ihmal edebilmektedir. Literatürde bu araştırma sonuçlarıyla tutarlı çalışmalar bulunmaktadır. Griffiths (2000) internette aşırı zihinsel meşguliyet yaşayan öğrencilerin ödevlerini aksattıklarını, akademik sorumluluklarını ertelediklerini, derslerine yeteri kadar zaman ayıramadıklarını ve devamsızlık yaptıklarını belirten öğrencilerin deneyimlerini bulgulamıştır. Matthews ve Schrum (2003) üniversite öğrencilerinin anlık mesajlaşma uygulamaları için harcadığı zamanın, dikkatlerini dağıttığı ve akademik çalışmalara yoğunlaşmayı önlediğini belirtmiştir. Ayrıca Kutlu ve Demir (2016) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada internette geçirilen süre ile akademik erteleme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

6.2.7.Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının İnternet Kullanım Amacı Değişkenine Göre Tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde internet kullanım amacı ile öğrenme sorumluluğu düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada temel internet kullanım amacı ödev- araştırma yapmak olan öğrencilerin öğrenme sorumluluk düzeylerinin, interneti sosyal ağlara bağlamak ve oyun oynamak için kullanan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İnternetin aşırı / problemlili kullanımı bireylerin günlük işlevlerinde bozulmalar ile iş ve okul hayatında zorluklara neden olabilmektedir (Shapira vd., 2000; Beard ve Wolf, 2001). İnternet kullanım süresi yanında internetin kullanım amacı da problemlili internet kullanımı davranışlarının gelişmesinde önemli bir etkidir (Wang vd. 2011).Sosyal medya kullanımı ve çevrimiçi oyun oynama alışkanlıklarıproblemlili internet kullanımında önemli risk faktörleridir (Meerkerk vd., 2006; Wang vd. 2011; Reiner vd., 2017). Giderek artan sürelerde çevrimiçi oyun oynamak öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmek için gereken zamanın azalmasına sebep olabilmektedir. İnternet oyunlarında alınan haz oyun oynamanın tekrarlanmasıyla giderek artmakta bunun sonucunda öğrenciler öğrenmeye yönelik sorumluluklarını aksatabilmektedir (Horzum, 2011). Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ceyhan (2007) üniversite öğrencileri örnekleminde yaptığı çalışmada interneti bilgiye ulaşmak amaçlı kullanan öğrencilerin, interneti sosyal ilişkiler geliştirmek için kullananlara göre internetin olumsuz sonuçlarına daha az maruz kaldıklarını belirtmiştir. Yalçın ve Bertiz (2019) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, dijital oyunları yüksek sürelerde oynayan öğrencilerin akademik sorumluluklarını ve temel ihtiyaçlarını yerine getirememe gibi sorunlar yaşadıklarını bulgulamıştır. Anand (2007) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin video oyunları oynamak için harcadığı süre ile öğrencilerin GPA (not ortalaması) ve SAT (Skolastik Yetenek Testi) puanları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde korelasyon olduğu bulunmuştur. Video oyunu kullanımı arttıkça GPA ve SAT puanları azalmaktadır. Sosyal medya kullanımı ise bireylerde sürekli gelişmeleri kaçırma korkusu, görünür olma ve beğenilme duygusu sebebiyle internette aşırı zaman harcamaya neden olabilmektedir.Bunun sonucunda öğrenciler öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede sorun yaşamakta ve akademik görevlerini erteleyebilmektedir (Durdu, 2019). Gür vd. (2018) yaptıkları çalışmada sosyal medya bağımlılık düzeyi “yüksek

bağımlı ve çok yüksek bağımlı” olan öğrencilerin akademik erteleme davranış düzey ortalamalarının diğer gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Durdu (2019) ortaokul öğrencileri arasında yaptığı çalışmada sosyal medya sitelerinde yaşanan aşırı meşguliyet durumunun, akademik erteleme davranışının bir yordayıcısı olduğunu bulgulamıştır.

6.2.8.Lise Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarının Algılanan Akademik Başarı Değişkenine Göre Tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde algılanan akademik başarı düzeyi ile öğrenme sorumluluğu düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalaması yükseldikçe öğrenme sorumluluğu puanları yükselmektedir. Bu durum akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha düşük olan öğrencilere göre verimli çalışma alışkanlıkları, öz-saygı, öz-disiplin, öz-düzenleme gibi öğrenme sorumluluğuyla ilişkili becerilere daha çok sahip olmasından kaynaklanabilir. Bilişsel öğrenme kuramlarına göre öğrenen, kendi öğrenme sorumluluğunu yerine getirdiğinde ve öğrenme sürecine aktif olarak katıldığında öğrenme daha kalıcı olur (Subaşı, 2000). Bu sonuçlar literatürdeki diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Literatürde sorumluluk, öğrenme sorumluluğu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Özer ve Altun (2011) sorumluluk duygusu düşük düzeyde olan öğrencilerin, başarısız olma korkusuyla, akademik görevlerini ertelediğini belirtmiştir. Zimmerman ve Kitsantas (2005) lise öğrencileri örnekleminde yaptığı çalışmada ödev performansı, algılanan sorumluluk, öz-yeterlik ve genel not ortalaması arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğunu bulgulamıştır.

6.3. Problemlı İnternet Kullanımı ve Öğrenme Sorumluluğu Arasındaki İlişkinin Tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problemlı internet kullanımı ortalama puanları öğrenme sorumluluğu ortalama puanlarınının yaklaşık % 16'sını açıklamaktadır. Ayrıca internetin olumsuz sonuçları ve aşırı kullanım puanlarının öğrenme sorumluluğunu anlamlı düzeyde yordadığı fakat sosyal fayda/ sosyal rahatlık puanlarınının öğrenme sorumluluğunu

yordamadığı görülmüştür. Bu çalışmada internetin olumsuz sonuçları ortalama puanlarının zayıf düzeyde bulunduğu dikkate alındığında, problemlili internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları arasında orta düzeyde ilişki saptanmasının tutarlı bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre lise öğrencileri interneti görece aşırı kullansa da olumsuz etkileri sınırlı olmaktadır. Bu bağlamda katılımcı öğrencilerin internet kullanım düzeylerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını aksatmada orta düzeyde etkili olması makul bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

İnternetin kontrol edilemeyen biçimde kullanımıyla birlikte uyku düzensizliği, gündelik işleri aksatma, hareketsizlik sonucu oluşan fiziksel problemler, düzensiz beslenme, ödevleri zamanında yapamama ve okula geç kalma gibi internetin bilinçsiz kullanımından kaynaklanan olumsuz sonuçlar yaşanabilmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında internetin olumsuz sonuçlarına maruz kalmanın öğrenme sorumluluklarını kötü yönde etkilediği bu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Ayrıca internet bağımlılığının temel faktörlerinden olan aşırı kullanım davranışlarının öğrenme sorumlulukları üzerinde negatif etkisi olduğu bu araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Uzaktan eğitimin ve çevrimiçi öğrenmenin önem kazandığı günümüzde öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları giderek önem kazanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna etki eden etmenlerin başında internetin aşırı, problemlili, kontrol edilemeyen düzeyde kısaca sağlıksız kullanımı gelmektedir. Problemlili internet kullanımı sonucunda öğrenciler akademik çalışmalarına yoğunlaşmakta zorlanma, dikkatin dağılması, ödevleri zamanında bitirememe, sınavlara hazırlanamama, çalışma alışkanlıklarının bozulması, akademik başarıda düşüş, dersleri kaçırmama (Young, 1999; Kubey vd., 2001; Matthews ve Schrum, 2003; Ayaydın ve Ayaydın, 2018) gibi sorunlar yaşanabilmektedir.

Akar (2015) lise öğrencileri arasında yaptığı çalışmada ergenlerde aşırı internet kullanımının sosyal, fiziksel, akademik, psikolojik ve zihinsel sorunlar dahil olmak üzere ergenler üzerinde çok yönlü olumsuz etkilere neden olduğunu belirtmiştir. Kubey vd. (2001) bir devlet üniversitesindeki 572 öğrenciden oluşan bir örnekleme yaptığı çalışmada internetin aşırı kullanımının, bozulmuş akademik performans ile yüksek derecede ilişkili olduğu gösterilmiştir. İnternet bağımlılığının yol açtığı bozulmuş akademik performansın tüm internet uygulamalarının daha fazla kullanılmasıyla, özellikle de e-posta ve haber grubu gibi asenkron uygulamaların aksine, sohbet odaları

gibi senkron iletişim uygulamalarının çok daha fazla kullanımı ile ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmelerini olumsuz etkileyen etmenler incelendiğinde problemlerli internet kullanım davranışlarının önemli bir etmen olduğu görülmektedir. Problemlerli internet kullanımının aşırı zihinsel meşgulliyet, giderek artan sürelerde internete girme ihtiyacı, internet kullanımında süre kontrolünü yitirme gibi olumsuzluklara neden olması öğrencilerde öğrenmeye yönelik sorumluluklarını yerine getirememesine neden olmaktadır.

6.4.Öneriler

6.4.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretim programlarında sorumluluk değeri, öğrencilere kazandırılması gereken kök değerler arasında yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin hayat boyu öğrenme yolculuğunda hedeflerini ve hayallerini gerçekleştirebilmeleri için sorumlu bir öğrenen olmaları gerekmektedir. Öğrencilere sorumluluk davranışlarının kazandırılmasında öğretmenlerin, ailenin ve medyanın önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğu, okul öncesinden itibaren öğretim programlarına hedeflenen bir yetkinlik olarak entegre edilebilir.
- Uzaktan eğitimin ve hayat boyu öğrenme yetkinliklerinin önem kazandığı bu süreçte öğrencilerdeki öğrenme sorumluluğu düzeyinin artırılması için okul yönetimleri, rehber öğretmenler ve alan öğretmenleri öğrencileri bilinçlendirme çalışması yapabilir. Ayrıca ebeveynlere yönelik, çocuklarının öğrenme sorumluluğu davranışlarını kazanması için rehber öğretmenler tarafından bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Problemlerli internet kullanımı ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişki dikkate alındığında, öğrencilere yönelik bilinçli ve sağlıklı internet kullanımı ile ilgili eğitimler rehber öğretmenler ve bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından verilebilir.
- Öğrenme sorumluluğu davranışları ile yakından ilişkili olan öz-motivasyon, öz-düzenleme ve öz-kontrol gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması için bu beceri ve yetkinlikleri içerisinde barındıran eğitim programları geliştirilebilir ve uygulanabilir.

- Okul rehber öğretmenleri, problemlı internet kullanımını önlemeye yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı eğitim programlarını interneti sağlıksız ve aşırı düzeyde kullanan ve problemi internet kullanımının öğrenmeye ilişkin sorumluluklarını aksattığı gözlenen öğrencilere uygulayabilir.

6.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, problemlı internet kullanımı ile öğrenme sorumlulukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, bu değişkenlerin aralarındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, farklı yaş ve eğitim düzeyindekiörneklemelerde, bu iki değişkenin arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Problemlı internet kullanımının nedenlerininve sonuçlarınıderinlemesine incelenebileceği nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada problemlı internet kullanımının öğrenme sorumluluğunun önemli bir kısmını açıkladığı saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğunu etkileyen başka faktörlerin olduğu söylenebilir. Öğrenme sorumluluğunu açıklayan diğer olguların belirlenmesi için farklı değişkenlerle öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkinin sınıandığı araştırmalar yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

- Akar, F. (2015). Purposes, causes and consequences of excessive internet use among Turkish adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 35-56.
- Akar, F. (2017). Purposes and characteristics of internet use of adolescents. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(2), 257.
- Akbay, S. E., Capri, B., & Gunduz, B. (2013). Development of the Academic Responsibility Scale (ARS): A validity and reliability study. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 451-457.
- Akdemir, T. N. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Facebook Tutumları İle Akademik Erteleme Davranışları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, C. C. ve Börü, D. (2007). Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Coşkun Can Aktan (ed.), *İşletmeler ve Sosyal Sorumluluk*, İGİAD Yayınları, İstanbul, 11– 37.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: Students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours*. (Unpublished Master Thesis). Queensland University of Technology/Faculty of Education, Australia
- Altunok Çam, İ , Yeşil, R . (2019). Sorumluluk Eğitimi Uygulamaları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik İncelemesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1) , 1442-1462 .
- APA, (2018). *Internet Gaming*. 4 Ocak 2020 Tarihinde <https://www.psychiatry.org/patients-families/internet-gaming>. adresinden alınmıştır.
- Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 552-559.
- Ançel, G., Açıkgöz, I., & Ayhan, A. G. Y. (2015). Problemlı internet kullanımı ile duygusal zeka ve bazı sosyodemografik degiskenler arasındaki iliski/The relationship between problematic internet using emotional intelligence and some sociodemographic variables. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(4), 255.
- Anderson, K. (1998). Internet dependency among college students: Should we be concerned. *In Meeting of the American College Personnel Association*, St. Louis, MO.
- Anderson, L. M.,& Prawat, R. S. (1983). Responsibility in the classroom: A synthesis of research on teaching self-control. *Educational Leadership*, 40(7), 62-66.
- Anlayışlı, C.,& Serin, N. B. (2019). Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Depresyonun Cinsiyet, Akademik Başarı ve İnternete Giriş Süreleri Açısından İncelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 730-743.

- APA (1995). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4th ed.) Washington, DC, American Psychiatric Association.
- APA (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM 5)*. Washington, DC, American Psychiatric Association.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Arora, R.,& Kaur, K. (2018). Mathematics Anxiety of Secondary School Students in Relation to Self-Motivation, Self-Regulation and Responsibility of Emotions, Self-Esteem besides Confidence with Metacognition. *Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(4), 965-974.
- Aslan, E.,& Yazıcı, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Ve İlişkili Sosyodemografik Faktörler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 109-117.
- Atalan E. D. (2018). *Ergenlerde Bağlanma, Ana-Baba Aracılığı Ve Dürtüsellik Problemleri İnternet Kullanımı İle Akademik Başarıya Etkisi*, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, s.151.
- Ateş, M. K. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin problemleri internet kullanımları ile metabilşsel stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayas, T., Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439-448.
- Ayaydın, Y.,& Ayaydın, H. Y. (2018). Sosyal Medyanın Değer Oluşturma Sürecindeki Rolünün Öğrenci Görüşleriyle İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 57-89.
- Aybirdi, N. (2016). *Turkish EFL students' perspectives regarding responsibilities in reducing foreign language classroom anxiety*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *Efeler İlçesi Öğrenci Sayıları*. <http://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> adresinden 19.10.2019 tarihinde alınmıştır.
- Ayish, N.,& Deveci, T. (2019). Student Perceptions of Responsibility for Their Own Learning and for Supporting Peers' Learning in a Project-Based Learning Environment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(2), 224-237.
- Azher, M., Khan, R. B., Salim, M., Bilal, M., Hussain, A., & Haseeb, M. (2014). The relationship between internet addiction and anxiety among students of University of Sargodha. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(1), 288-293.
- Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28(109), 199.

- Bakken, I. J., Wenzel, H. G., Gøtestam, K. G., Johansson, A., & Øren, A. (2009). Internet addiction among Norwegian adults: a stratified probability sample study. *Scandinavian journal of psychology*, 50(2), 121-127.
- Balkır, N. (2007). *An investigation into the effects of learner training and awareness building activities on learners' perceptions of responsibility in learning English*. Published MA Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, English Language Teaching Department, Çanakkale.
- Balkis, M., ve Duru, E.(2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159–170.
- Ballarotto, G., B. Volpi, E. Marzilli, and R. Tambelli. (2018). “Adolescent Internet Abuse: A Study on the Role of Attachment to Parents and Peers in a Large Community Sample.” *BioMed Research International 2018*: 1–10. doi: 10.1155/2018/5769250
- Baloğlu, M., Kozan, H. İ. Ö., & Kesici, Ş. (2018). Gender differences in and the relationships between social anxiety and problematic internet use: Canonical analysis. *Journal of medical Internet research*, 20(1), e33.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Barry, V.: 1979, *Moral Issues in Business* (Belmont, CA: Wadsworth).
- Bayraktar, F. (2013). *İnternet ve ergen gelişimi. İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler*(ss. 75-94) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beard, Keith & Wolf, Eve. (2001). Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*. 4. 377-83. 10.1089/109493101300210286.
- Beekun, R. I.,& Badawi, J. A. (2005). Balancing ethical responsibility among multiple organizational stakeholders: The Islamic perspective. *Journal of business ethics*, 60(2), 131-145.
- Beşaltı, M. (2016). *Ergenlerde internet bağımlılığı ve kişilik özelliklerinin bazı sosyodemografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Billieux, J.,& Van der Linden, M. (2012). Problematic use of the Internet and self-regulation: A review of the initial studies. *The Open Addiction Journal*, 5, 24-29.
- Binalı, R. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı ve akademik başarı durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bivins, T. H. (2006). Responsibility and accountability. *Ethics in public relations: Responsible advocacy*, 19-38.
- Bozkur, B. (2013). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinde İnternet bağımlılığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Brainerd, C. J., Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer New York.
- Brand, M., Young, K. S., & Laier, C. (2014). Prefrontal control and Internet addiction: a theoretical model and review of neuropsychological and neuroimaging findings. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 375.
- Bujan, J. (1996). Increasing Students' Responsibility for Their Own Learning.ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 400072.
- Burke, K. (2000) *What to Do With the Kid Who . . . : Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom (2nd Edition)* (Corwin Press).
- Büyükfiliz, B. (2016). *18-25 yaş arası genç yetişkinlerde problemlı İnternet kullanımı ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükşahin-Çevik, G.,& Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağıllığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne-baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240.
- Cai, Z., Fan, X. ve Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A metaanalysis. *Computers & Education*, 105, 1-13
- Calvert, J. (2006). Achieving Development Goals-Foundations: Open and Distance Learning, Lessons and Issues. *Retrieved June, 6, 2006*.
- Cam, S. S.,& Oruc, E. U. (2014). Learning responsibility and balance of power. *International Journal of Instruction*, 7(1).
- Cambridge Dictionary, (2020). Cambridge University Press. (2020, 4 Ocak). Erişim adresi: <https://dictionary.cambridge.org/tr/>.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (6. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2018). *Ergenlerin Akademik erteleme davranışları, internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçları: bir model önerisi*.Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul

- Canoğulları, Ö.,& Güçray, S. S. (2017). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57.
- Cao, F. and Su, L. (2007), Internet addiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33: 275-281. doi:[10.1111/j.1365-2214.2006.00715.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00715.x)
- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30(6),625–648.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic Internet use. *Journal of communication*, 55(4), 721-736.
- Caplan, S. E.,& High, A. C. (2007). Online social interaction, psychosocial well-being, and problematic Internet use. *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, 35-53.
- Caplan, S., Williams, D., & Yee, N. (2009). Problematic Internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in human behavior*, 25(6), 1312-1319.
- Caplan, S.E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computer in Human Behavior*, 18, 553-575
- Caplan, S. E. (2018). *The changing face of problematic internet use: An interpersonal approach*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Casaló, L. V.,& Escario, J. J. (2019). Predictors of excessive internet use among adolescents in Spain: The relevance of the relationship between parents and their children. *Computers in Human Behavior*, 92, 344-351.
- Cassa, C. A., Savage, S. K., Taylor, P. L., Green, R. C., McGuire, A. L., & Mandl, K. D. (2012). Disclosing pathogenic genetic variants to research participants: quantifying an emerging ethical responsibility. *Genome research*, 22(3), 421-428.
- Cengizhan, C. (2005). *Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımında Yeni Bir Boyut: Bağımlılık*. Erişim Tarihi: 15 Aralık 2019. http://mimoza.marmara.edu.tr/~cahit/Yayin/bildiri/PDR2005Bil/PDR2005_Bildiri.pdf
- Ceyhan, A. A. (2011). *Ergenlerin problemlı internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları*. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* : 18 (2).
- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2014). Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği'nin ergenlerde geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The validity and reliability of Problematic Internet Use Scale on adolescents]. *Bağımlılık Dergisi*, 15(2), 56–64.

- Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2008). Loneliness, depression, and computer self-efficacy as predictors of problematic internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 699-701.
- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2009). Ergenlerde problemlı internet kullanım ölçeği (PİKÖ-E) geliştirme çalışmaları. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi sözlü bildiri, Adana.
- Ceyhan, E. (2007). University students' problematic internet use in terms of reasons for internet use. R. Revetria, A. Cecchi, V. Mladenov, & A. Zemliak (Ed.), *Proceedings of 6th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology*(pp. 25-29). Venice: WSEAS Press.
- Ceyhan, E. (2010). Problemlı internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Educational sciences : theory & practice*, 10(3), 1323-1355.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A., & Gürcan, A. (2007). The validity and reliability of the Problematic Internet Use Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 411–416.
- Cheng, C., & Li, A. Y. L. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (real) life: A meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(12), 755-760.
- Cho, H., Kwon, M., Choi, J. H., Lee, S. K., Choi, J. S., Choi, S. W., & Kim, D. J. (2014). Development of the Internet addiction scale based on the Internet Gaming Disorder criteria suggested in DSM-5. *Addictive behaviors*, 39(9), 1361-1366.
- Chou, C., & Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 35(1), 65-80.
- Ciarrochi, J., Parker, P., Sahdra, B., Marshall, S., Jackson, C., Gloster, A. T., & Heaven, P. (2016). The development of compulsive internet use and mental health: A four-year study of adolescence. *Developmental psychology*, 52(2), 272.
- Clapp, J. (2005). Global environmental governance for corporate responsibility and accountability. *Global Environmental Politics*, 5(3), 23-34.
- Coeckelbergh, M. (2006). Regulation or responsibility? Autonomy, moral imagination, and engineering. *Science, Technology, & Human Values*, 31(3), 237-260.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student–faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097-1109.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *The Elementary School Journal*, 93(1), 69-83.

- Çakır, Ö., Horzum, M. B., & Ayas, T. (2013). *İnternet bağımlılığının tanımı ve tarihçesi. İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler*(ss. 1-16) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çam H.H., Nur N., (2015). Adölesanlarda internet bağımlılığı prevalansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin.*, 14 (3).
- Çam, Ş. S.,& Ünal Oruç, E. (2014). Öğrenme sorumluluğu ve güç dengesi. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16.
- Çatalbaş, A.,& Semerci, Ç. (2016). The effect of self regulated learning model based activities prepared for social studies lesson on student responsibilities of learning and study. *Journal of Abant İzzet Baysal University Faculty of Education*, 16(2), 399-412. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194934>
- Çetinkaya, M. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.*
- Çırak, Z. D., Yetiş, G., & Gürbüz, P. Üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının aile ilişkileri ve sorumluluklarını yerine getirmelerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 1-8.
- Daboub, A. J.,& Calton, J. M. (2002). Stakeholder learning dialogues: How to preserve ethical responsibility in networks. *Journal of Business Ethics*, 41(1-2), 85-98.
- Dağtaş, E.,& Yıldırım, O. (2015). İnternet ve Sosyal Ağlar Dolayımı Gündelik Yaşam Pratikleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Mikro Alan Araştırması. *folklor/edebiyat*, 21(83), 149-180.
- Dalkıran, B. (2019). *Yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin akademik başarı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Das. (2010). Learner support service in Open and Distance Learning: Issues and Evidences from the State of Assam, *paper presented at sixth Pan Commonwealth Forum on Open Learning*, Indira Gandhi National Open University.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187–195.
- Davis, R. A., Flett, G. L., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use: Implications for pre-employment screening [Special Issue: Internet and the workplace]. *CyberPsychology & Behavior*, 5, 331–345
- De Silva, V. (2019). Developing Self-regulated Learning skills in University students studying in the Open & Distance Learning Environment by using KWL method. Erişim Tarihi: 15 Ocak 2019. http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3261/PCF9_Papers_paper_148.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Demetrovics, Z., Szeredi, B., & Rózsa, S. (2008). The three-factor model of Internet addiction: The development of the Problematic Internet Use Questionnaire. *Behavior Research Methods*, 40(2), 563-574.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.
- Derin, S., & Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 35-51.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138.
- Di Chiara, G. (2000). Role of dopamine in the behavioural actions of nicotine related to addiction. *European journal of pharmacology*, 393(1-3), 295-314.
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & education quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157.
- Dinç, M. (2015). Teknoloji Bağımlılığı ve Gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.
- Dinç, M. (2016). *İnternet Bağımlılığı*. Yeşilay Yayıncılık. İstanbul
- Dinç, M. (2017). *Lise öğrencilerinde özgül internet bağımlılığının bağlanma stilleri, mizaç özellikleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DiNicola, M. D. (2004). *Pathological internet use among college students: The prevalence of pathological internet use and its correlates* (Doctoral dissertation, Ohio University).
- Doğan, A. (2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü). İzmir.
- Doğan, U. (2015). Öğrenci bireysel sorumluluk ölçeği-10'un türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 163-170.
- Dong, G., Lu, Q., Zhou, H., & Zhao, X. (2011). Precursor or sequela: pathological disorders in people with Internet addiction disorder. *PloS one*, 6(2).

- Duman, S. (2016). *Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımı ile Akademik Başarı ve Ertelemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Batıgün, A. D. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (67), 1–10.
- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Durmuş, H., Günay, O., Yıldız, S., Timur, A., Balcı, E., & Karaca, S. (2018). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve üniversite yaşamı boyunca değişimi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 383-389.
- Eker, C.,& Akkaş, E. (2019). The Effects of Teaching Supported by Self-Regulated Learning on Students' Learning and Studying Responsibility. *Journal of Education and Training Studies*. 7. 49. 10.11114/jets.v7i10S.4576.
- Ekşi, H., Turgut, T. ve Sevim, E. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz kontrol ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisinde genel erteleme davranışlarının aracı rolü. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 717–745. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0069>.
- Erb, M. (1996). *Increasing students' responsibility for their learning through multiple intelligence activities and cooperative learning*. Unpublished master's thesis, Saint Xavier University, IL.
- Erdem, F., Ömüriş, E., Öz, Ö., Boz, H., Özmen, M., & Kubat, U. (2014). Öğretim elemanlarının etik sorumlulukları üzerine üniversite öğrencilerinin algılamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Erden, N. (2019). *Lise öğrencilerinin özgüven düzeyinin internet bağımlılığına etkisi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergun-Basak, B.; Aydın, M. Problematic Internet Use in Terms of the Purposes of Internet Use, Irrational Beliefs, Feelings of Inferiority, and Gender. *Addicta: The Turkish J. Addict.*2019, 6, 469–494.
- Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 481-503.
- Erkan, S. (2019). *Erişkinlerde bulunan anne baba tutumu, benlik saygısı ve problemlı internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Esen, E. (2010). *Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psikososyal Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Esen, E., & Siyez, D. M. (2011). An investigation of psycho-social variables in predicting internet addiction among adolescents. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 127-136.
- Eshleman, A. (2014). Moral responsibility. In Zalta, E. N. (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/moral-responsibility/>
- Feindel, H. (2019). *İnternet bağımlılığı: bağımlular ve aileleri için el kitabı* (Çev. A. Dirim). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ferraro, G., Caci, B., D'amico, A., & Blasi, M. D. (2006). Internet addiction disorder: an Italian study. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 170-175.
- Filiz, B., Demirhan, G. (2016). Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk Diline Uyarlanma Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26 (2), 51-64. DOI: 10.17644/sbd.237576
- Filiz, O., Osman, E. R. O. L., Dönmez, F. İ., & Kurt, A. A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2).
- Fischer, J. M. (1999). Recent work on moral responsibility. *Ethics*, 110(1), 93-139.
- Fu, K., Chan, W., Wong, P., & Yip, P. (2010). Internet addiction: Prevalence, discriminant validity and correlates among adolescents in Hong Kong. *British Journal of Psychiatry*, 196(6), 486-492. doi:10.1192/bjp.bp.109.075002
- Gámez-Guadix, M., Calvete, E., Orue, I., & Las Hayas, C. (2015). Problematic Internet use and problematic alcohol use from the cognitive-behavioral model: A longitudinal study among adolescents. *Addictive behaviors*, 40, 109-114.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several Wve-factor models. In I Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Goldberg, R. A. (1996). United States. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 546(1), 168-169. <https://doi.org/10.1177/0002716296546001026>
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Göldağ, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic turkish studies*, 12(11).
- Gömlüksiz, M. N., Kılınç, H. H., & Cüro, E. (2011). Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Sorumluluğunu Geliştirmeye Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4).
- Green, S., and Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Understanding and Analysing Data*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Griffiths M. (1996). Internet addiction: An issue for clinical psychology? *Clin Psychol Forum* 97:32–36
- Griffiths, M. (2000). Does Internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. *CyberPsychology & Behavior*, 3, 211–218.
- Griffiths, M. (2010). Internet abuse and internet addiction in the workplace. *Journal of Workplace Learning*.
- Gu, M. (2020). A longitudinal study of daily hassles, internet expectancy, self-control, and problematic internet use in Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 152, 109571.
- Gümüş, A. B., Şıpkın, S., Tuna, A., & Keskin, G. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlili internet kullanımı, şiddet eğilimi ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6).
- Güneş, Y. (2016). *İnternet bağımlılığının yordanmasında bağlanma stilleri ve iletişim becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Günlü, A. ve Ceyhan, A. A. (2017). Investigating Adolescents’ Behaviors on the Internet and Problematic Internet Usage. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1). doi:10.15805/addicta.2017.4.1.0016
- Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Günüç, S. (2013). İnternet bağımlılığını yordayan bazı değişkenlerin cart ve chaid analizleri ile incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, Haziran 2013, 28 (71), 88-101.
- Gür, S., Bakırcı, Ö., Karabaş, B., Bayoğlu, F., Atlı, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Erteleme Davranışları Üzerindeki Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (10) , 68-77. DOI: 10.29129/inujse.466534

- Gürcan, N. (2010). *Ergenlerin problemleri internet kullanımları ile uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürsoy, S., Zekioglu, A., Gürsoy, R., & Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine Yönelik Tutumları İle Öğrenmeye Karşı Sorumluluk Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 2(1), 9-17.
- Gynnild, V., Holstad, A., & Myrhaug, D. (2008). Identifying and promoting self-regulated learning in higher education: Roles and responsibilities of student tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 147-161.
- Hakkari, F. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 650-661.
- Hall, A. S., & Parsons, J. (2001). Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy. *Journal of Mental Health Counseling*, 23(4), 312.
- Hardie, E., & Yi-Tee, M. (2007). Excessive Internet use: The role of personality, loneliness and social support networks in Internet addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies & Society*, 5(1), 34-47.
- Hidayati, K., Budiyo, B., & Sugiman, S. (2018). Developing scale to measure student's honesty characters on mathematics learning using subject scaling. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 22(2), 143-153.
- Hill, J.R. (2002). Overcoming obstacles and creating connections: community building in web based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(1), 67-86.
- Hipwell, A.E., Beeney, J., Ye, F., Gebreselassie, S.H., Stalter, M.R., Ganesh, D., Keenan, K. and Stepp, S.D. (2018), Police contacts, arrests and decreasing self-control and personal responsibility among female adolescents. *J Child Psychol Psychiatr*, 59: 1252-1260. doi:10.1111/jcpp.12914
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), s. 56-68.
- Hsu, W. Y., Lin, S. S., Chang, S. M., Tseng, Y. H., & Chiu, N. Y. (2015). Examining the diagnostic criteria for Internet addiction: Expert validation. *Journal of the Formosan Medical Association*, 114(6), 504-508.
- Ibrahim, M., & Kusuma, A. E. (2020). The effect of collaborative based science learning model on enhancing students' critical thinking skills and responsibility. *In Journal of Physics: Conference Series*(Vol. 1422, No. 1, p. 012026). IOP Publishing.

- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International journal of lifelong education*, 22(4), 396-406.
- Internet World Stats (2019). *Group of Countries-G20 Internet Users in Mid 2019*. 10 Aralık 2019 Tarihinde <https://www.internetworldstats.com/G20.htm> Adresinden Alınmıştır.
- İkiz, E., Asıcı, E., Kaya, Z., & Sakarya, Ö. (2015). Problemlı İnternet Kullanımının Ailesel Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji Dergisi*, 5(2), 7-15.
- İnan, A. (2010). *İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Jang, K. S., Hwang, S. Y., & Choi, J. Y. (2008). Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. *Journal of School Health*, 78(3), 165-171.
- June, K. J., Sohn, S. Y., So, A. Y., Yi, G. M., & Park, S. H. (2007). A study of factors that influence Internet addiction, smoking, and drinking in high school students. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 37(6), 872-882.
- Kaçar, S. (2017) *Ergenlerin problemlı internet kullanımının bağlanma stilleri ve bazı sosyo-değişkenler açısından incelenmesi / The examination of problematic internet usage on adolescents in terms of attachment styles and some socio-variables* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalfaoğlu, S., İraz, R., & Kurnaz, G. (2018). Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve İnovasyon Performansının Örgütsel Bağlılığa Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21(2), 393-406.
- Kamtini, K., Ray, D., Simatupang, D., Tanjung, S. H., & Tanjung, H. W. (2020). Project Based Self-Regulated Learning as a Parenting Model to Increase the Attitude of Responsibility of Children Age 5-6 Years. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(1), 61-70.
- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology & behavior*, 1(1), 11-17.
- Kapudere, B. (2020). *Üniversite öğrencilerindeki problemlı internet kullanımı, algılanan anne baba tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karakoyun, F. (2017). Öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Dicle üniversitesi Örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16.
- Karakuş, Z. (2016). *İnternet bağımlılık düzeyinin TEOG ders puanları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (33. basım). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karataş, G. (2019). *Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kawabe, K., Horiuchi, F., Ochi, M., Oka, Y., & Ueno, S. I. (2016). Internet addiction: prevalence and relation with mental states in adolescents. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 70(9), 405-412.
- Kaya, M., & Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Kemmer, D. (2011). Blended learning and the development of student responsibility for learning: a case study of a 'widening access' university. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 13(3), 60-73.
- Kılıç, Z, Durat, G . (2017). Üniversite Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımının Genel Psikolojik Belirtileri ve Sosyal Fobi ile İlişkisi. *Sakarya Tıp Dergisi* , 7 (2) , 97-104 . DOI: 10.31832/smj.332753
- Killen, R. (1994) Differences between students' and lecturers' perceptions of factors influencing students' academic success at university, *Higher Education Research and Development*, 13(2), pp. 199–211
- Kim, H. K., & Davis, K. E. (2009). Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 490-500.
- Kim, J. (2008). The effect of a R/T group counselling program on the Internet addiction level and self-esteem of Internet addiction university students. *International Journal of Reality Therapy*, 17, 4–12
- Kim, J., Hong, H., Lee, J., & Hyun, M. H. (2017). Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction. *Journal of behavioral addictions*, 6(2), 229-236.
- Koçoğlu, D. (2019). "Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılık Düzeyine Göre Tüketici Karar Verme Tarzlarının Değerlendirilmesi", *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (2): 1815-1830
- Koi, P., Uusitalo, S., & Tuominen, J. (2018). Self-Control in Responsibility Enhancement and Criminal Rehabilitation. *Criminal Law and Philosophy*, 12(2), 227-244.
- Korkmaz, H. (2017). *16-24 yaş arası öğrencilerin yoğun ve bağımlı internet kullanımı ile sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Koyuncu, T., Unsal, A., & Arslantas, D. (2014). Assessment of internet addiction and loneliness in secondary and high school students. *J Pak Med Assoc*, 64(9), 998-1002.

- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, Y. (2015). İnternet Bağımlılığı ile İnternette Alışveriş İlişkisi Üzerine Bir İnceleme; Üniversite Öğrencileri Uygulaması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 117- 130.
- Köse, F. K. (2019). *Evli bireylerde problemlerli İnternet kullanımı ve evlilik uyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). İnternet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. *American psychologist*, 53(9), 1017.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). İnternet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of communication*, 51(2), 366-382.
- Kutlu, M., & Demir, Y. (2016). Ergenlerdeki Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. *Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik II Sempozyumu*, Samsun.
- Laconi, S., Tricard, N., & Chabrol, H. (2015). Differences between specific and generalized problematic İnternet uses according to gender, age, time spent online and psychopathological symptoms. *Computers in Human Behavior*, 48, 236-244.
- Lakens D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Education*, 64(2), 101-115.
- LaRose, R., Lin, C. A., & Eastin, M. S. (2003). Unregulated İnternet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation?. *Media Psychology*, 5(3), 225-253.
- Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A.D. et al. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programme students. *Soc Psychol Educ* 21, 603–620 <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9431-4>.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American journal of education*, 104(2), 103-147.
- Leung, L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the İnternet as predictors of online activities and İnternet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 333-348.

- Lewis, S., Whiteside, A., & Garrett Dikkers, A. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 29(2), 1-11. Available online at: <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/883/1543>
- Li, S. M., & Chung, T. M. (2006). Internet function and Internet addictive behavior. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1067-1071.
- Li, Z., & Wang, L. F. (2013). Relationship between internet addiction and sense of responsibility in middle school students. *Chinese Journal of Public Health*, 2.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books: New York.
- Lins, K. V., Servaes, H., & Tamayo, A. (2017). Social capital, trust, and firm performance: The value of corporate social responsibility during the financial crisis. *The Journal of Finance*, 72(4), 1785-1824.
- Liu, T. C., Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A., & Potenza, M. N. (2011). Problematic Internet use and health in adolescents: data from a high school survey in Connecticut. *The Journal of clinical psychiatry*, 72(6), 836-845. <https://doi.org/10.4088/JCP.10m06057>
- Marcia Devlin (2002) Taking Responsibility for Learning isn't Everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning, *Teaching in Higher Education*, 7:2, 125-138, DOI: [10.1080/13562510220124231](https://doi.org/10.1080/13562510220124231)
- Marson, S. M. (1997). A selective history of Internet technology and social work. *Computers in Human Services*, 14(2), 35-49.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Learning responsibility through sport and physical activity. *Positive youth development through sport*, 49-60.
- Matthews, D., & Schrum, L. (2003). High-speed Internet use and academic gratifications in the college residence. *The Internet and Higher Education*, 6(2), 125-144.
- McLean, S. (2013). *Problematic Internet Use*. 1 Ocak 2020 Tarihinde <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/bullystoppers/smproblematic.pdf> Adresinden Alınmıştır.
- Medical News Today, (2020). *Dopamine and serotonin: Brain chemicals explained*. 3 Ocak 2020 Tarihinde <https://www.medicalnewstoday.com/articles/326090> Adresinden Alınmıştır.
- Meerkerk, G. J., Eijnden, R. J. V. D., & Garretsen, H. F. (2006). Predicting compulsive Internet use: it's all about sex!. *CyberPsychology & Behavior*, 9(1), 95-103.
- Mei, S., Yau, Y. H., Chai, J., Guo, J., & Potenza, M. N. (2016). Problematic Internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data from a high-school survey in China. *Addictive behaviors*, 61, 74-79.

- Meral, D.,& Bahar, H. H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde problemlı internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1117-1134.
- Mertoğlu, M. (2020). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Düzeyleri ile Akademik Başarıları ve Bazı Değişkenlerle İlişkilerinin İncelenmesi - İzmir Bayraklı Örneği. *BoluAbant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 932-944.
- Milani, L., Osualdella, D., & Di Blasio, P. (2009). Quality of interpersonal relationships and problematic Internet use in adolescence. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 681-684.
- Morahan-Martin, J. (2005). Internet Abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative Explanations? *Social Science Computer Review*, 23(1), 39–48. <https://doi.org/10.1177/0894439304271533>
- Morahan-Martin, J.,& Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in human behavior*, 16(1), 13-29.
- Moreno, M. A., Eickhoff, J., Zhao, Q., Young, H. N., & Cox, E. D. (2019). Problematic Internet Use: A Longitudinal Study Evaluating Prevalence and Predictors. *The Journal of Pediatrics: X*, 1, 100006.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Mottram, A. J.,& Fleming, M. J. (2009). Extraversion, impulsivity, and online group membership as predictors of problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 12(3), 319-321.
- Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and disinhibition. *Cyberpsychology & behavior*, 8(6), 562-570.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology*, 100(4), 569.
- NPİSTANBUL Beyin Hastanesi, (2020). *Dopamin nedir?* 3 Ocak 2020 Tarihinde <https://www.e-psikiyatri.com/dopamin-nedir> Adresinden Alınmıştır.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113.
- Odacı, H.,& Çelik, Ç. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin problemlı internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *Education sciences*, 7(1), 389-403.

- Odacı, H.,& Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. *Computers in Human Behavior*, 32, 61-66.
- Odacı, H.,& Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097
- Orhan, F.,& Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26).
- Ögel, K. (2017). *İnternet bağımlılığı:İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak.*(Üçüncü Basım) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 108-111
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özer, A ve Altun, E . (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (21) , 45-72 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19394/205980>
- Özer, Ş. (2013). *Problemlerli İnternet kullanımının benlik saygısı ve öznel iyi oluş ile açıklanabilirliği [Being able to explain problematic Internet usage through self esteem and subjective well being].* Yüksek Lisans Tezi,Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Öztürk, E., ve Özmen-Kaymak, S. (2011). Öğretmen adaylarının problemlerli internet kullanım davranışlarının, kişilik tipi, utangaçlık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1785-1808.
- Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y., & Kalyoncu, Ö. A. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 36-41.
- Papageorgiou, C.,& Wells, A. (2001). Positive beliefs about depressive rumination: Development and preliminary validation of a self-report scale. *Behavior Therapy*, 32(1), 13-26.
- Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemlerli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi.*Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Polite, F. G.,& Santiago, J. E. (2020). Social responsibility and accountability. *Sports in African American Life: Essays on History and Culture*.
- Prievara, D. K., Piko, B. F., & Luszczynska, A. (2019). Problematic Internet Use, Social Needs, and Social Support Among Youth. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 1008-1019.

- Qian, H., Youngs, P. & Frank, K. (2013). Collective responsibility for learning: Effects on interactions between novice teachers and colleagues. *J Educ Change*, 14, 445–464. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9210-0>
- Reiner, I., Tibubos, A. N., Hardt, J., Müller, K., Wölfling, K., & Beutel, M. E. (2017). Peer attachment, specific patterns of internet use and problematic internet use in male and female adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 26(10), 1257-1268.
- Rierdan, J. (1999). Internet–depression link? *American Psychologist*, 54(9), 781–782. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.9.781>
- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare*, 39(4), 439-453.
- Roper, A.R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62–64.
- Saatçioğlu, H. (2016) *İnternet bağımlılığı tanısı alan ergenlerin sosyal bilişsel becerilerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sahin, C. (2011). An Analysis of Internet Addiction Levels of Individuals according to Various Variables. *Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 60-66.
- Salus, P. H., & Foreword By-Cerf, V. G. (1995). *Casting the Net: From ARPANET to Internet and Beyond...* Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.
- Saruhan, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile karakter güçleri ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Savage, T. V., & Savage, M. K. (2009). Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility. *Sage*.
- Say, G., & Batigün, A. D. (2016). Problemleri İnternet Kullanımı ile Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği, Yalnızlık, Öfke ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi/The assessment of the relationship between problematic internet use and parent-adolescent relationship quality, loneliness, anger, and problem solving skills. *Düşünen Adam*, 29(4), 324.
- Scherer, K. (1997). Internet use patterns: is there internet dependency on campus?. *In Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association*, Chicago, IL, 1997.
- Semerci, Ç., & Pamuk, M. (2012). Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme III. Ulusal Kongresi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (14. baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (26. baskı). Ankara: Anı Yayınevi.
- Sevindik, F. (2011). *Fırat üniversitesi öğrencilerinde problemlı internet kullanımı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Shaffer, H. J. (1999, October). On the nature and meaning of addiction. In Phi Kappa Phi Forum (Vol. 79, No. 4, p. 9). *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*.
- Shapira, N.A., Lessig, M.C., Goldsmith, T.D., Szabo, S.T., Lazoritz, M., Gold, M.S., et al. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depress Anxiety*, 17, 207-216.
- Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet Addiction: Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management. *CNS Drugs*, 22, 353-365. <http://dx.doi.org/10.2165/00023210-200822050-00001>
- Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmen adaylarının problemlı internet kullanımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 356-368.
- Singg, S., & Ader, J. A. (2001). Development of the Student Personal Responsibility Scale-10. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 29(4).
- Siyez, D. M., & Uz Bas, A. (2013). *İnternet bağımlılığı ve psikososyal faktörler. İnternet Bağımlılığı: Sorunlar ve Çözümler*, Ankara: Anı Yayıncılık, 115-149.
- Soh, P. C. H., Chew, K. W., Koay, K. Y., & Ang, P. H. (2018). Parents vs peers' influence on teenagers' Internet addiction and risky online activities. *Telematics and Informatics*, 35(1), 225-236.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Spencer, M. B., Dupree, D., & Swanson, D. P. (1996). Parental monitoring and adolescents' sense of responsibility for their own learning: An examination of sex differences. *Journal of Negro Education*, 30-43.
- Stavropoulos, V., Alexandraki, K., & Motti-Stefanidi, F. (2013). Recognizing internet addiction: prevalence and relationship to academic achievement in adolescents enrolled in urban and rural Greek high schools. *Journal of adolescence*, 36(3), 565-576.
- Stockdale, S.L. & Brockett, R.G. (2010). Development of the PROSDLS: A measure of self direction in learning based on the personal responsibility orientation model, *Adult Education Quarterly*, 200(10), 1–20. DOI: 10.1177/0741713610380447.
- Stockley, D., Blessinger, P., Wankel, C., Svendsen, L. P., & Mondahl, M. S. (2013). How social-media enhanced learning platforms support students in taking responsibility for their own learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*.

- Subaşı, G. (2000). "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, s.117. c.25: 50-56
- Suler, J. R. (1999). To get what you need: healthy and pathological Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 385-393.
- Şahin, C., Aydın, D., & Balay, R. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitsel İnternet Kullanımı ile İnternet Bağımlılıklarının İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1).
- Şahin, S., Ozdemir, K., & Unsal, A. (2013). Evaluation of the relationship between internet addiction and depression in university students. *Medicinski glasnik Specijalne bolnice za bolesti štitaste žlezde i bolesti metabolizma'Zlatibor'*, 18(49), 14-27.
- Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin
- Şenkal, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Tanrıverdi, S. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 31-41.
- Taş, İ. (2019). Ergenler için İnternet Bağımlılığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 20(2).
- Taş, İ.,& Güneş, Z. (2019). 8-12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 22, 83-92.
- Tatli, C., Ergin, DA., & Akbas, U. (June , 2019). The Effect of Gender on Problematic Internet Usage: A Meta-Analysis. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*, 6, 2, 375-386.
- Taylan, H.H.,& Işık, M. (2015). Sakarya'da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 855-874.

- TDK, (2020). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (2020, 4 Ocak). Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr>.
- Telkök Şen A. (2015). *Tıp Fakültesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı, İnternet Bağımlılığının Sosyodemografik Özellikler, Depresyon ve Sosyal Fobi ile İlişkisi*, Kocaeli Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Kocaeli, (Tıpta Uzmanlık Tezi)
- The Open University (2020). *Assumptions of Multiple Regression*. 3 Ocak 2020 tarihinde <http://www.open.ac.uk/socialsciences/spsstutorial/files/tutorials/assumptions.pdf> adresinden alınmıştır.
- Toraman, M. (2013). *İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Eğ Kullanım Düzeylerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle İlişkinin İncelenmesi*.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tuna, C. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveynleriyle Olan Bağlanma İlişkinin İnternet Bağımlılığına Etkisi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunalıoğlu, Z. (2013). *Problematic internet use: a study in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- TÜİK (2019). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. 23.11.2019 Tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 Adresinden Alınmıştır.
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin Problemlerini İnternet Kullanımları ile Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- University of South Carolina (2020). *Student Rights and Responsibilities*. 10 Ocak 2020 Tarihinde https://www.sc.edu/study/colleges_schools/moore/internal/student_resources/rights_and_responsibilities/index.php Adresinden Alınmıştır.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning?.*Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(2).
- Vigna-Taglianti, F., Brambilla, R., Priotto, B., Angelino, R., Cuomo, G., & Diecidue, R. (2017). Problematic internet use among high school students: Prevalence, associated factors and gender differences. *Psychiatry research*, 257, 163-171.
- Wang H, Zhou X, Lu C, Wu J, Deng X, Hong L. (2011). Problematic Internet Use in High School Students in Guangdong Province, China. *PLoS ONE* 6(5): e19660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0019660>
- Wang, B. Q., Yao, N. Q., Zhou, X., Liu, J., & Lv, Z. T. (2017). The association between attention deficit/hyperactivity disorder and internet addiction: a systematic review and meta-analysis. *BMC psychiatry*, 17(1), 260.

- Warren, M. A. (1997). *Moral status: Obligations to persons and other living things*. Clarendon Press.
- We Are Social (2019). *The State Of Digital in April 2019*. 10 Aralık 2019 Tarihinde <https://wearesocial.com/blog/2019/04/the-state-of-digital-in-april-2019-all-the-numbers-you-need-to-know> Adresinden Alınmıştır.
- Weinstein, A.,& Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive internet use. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 36(5), 277-283.
- Weyns, D.,& Weyns, T. (2019). Fostering responsibility-centered learning in a software engineering course with flipped classroom. *EDULEARN19 Proceedings*.
- World Health Organization, (2018). *Gaming disorder*. 5 Ocak 2020 Tarihinde <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/gaming-disorder>. Adresinden Alınmıştır.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yakar, A., ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 27-49.
- Yakar, A., ve Saracaloğlu, A. S. (2019). *Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması El Kitabı* (2. baskı) Ankara. Vizetek Yayıncılık.
- Yalçın, S.,& Bertiz, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığının etkileri üzerine nitel bir çalışma. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 27-34.
- Yang, S. C.,& Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79-96.
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596-614.
- Yavuz, O. (2018). Ergenlik döneminde internet bağımlılığının okul başarısı üzerinde etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1056-1080.
- Yavuzarslan Gök, A. (2017). *Ergenlerde problemlerli internet kullanımı, kişilik özellikleri ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yay, M. (2019). *Dijital Ebeveynlik*. İstanbul: Yeşilay Yayınları <http://www.yesilaymarket.com/urun/dijital-ebeveynlik> Erişim tarihi: 04.05.2020
- Yeboah, J.,& Ewur, G. D. (2014). The impact of WhatsApp messenger usage on students performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and practice*, 5(6), 157-164.

- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y., & Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of adolescent health, 41*(1), 93-98.
- Yeşil, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*, 175-183.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1214-1237.
- Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 282- 294.
- Yeşil, R. (2015). Lise öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 11*(2).
- Yeşilay (2017). *Teknolojiye Bağımlı Yaşama*. 11 Aralık 2019 Tarihinde http://tbn.org.tr/media/kitaplar/TBM_lise_teknoloji_icerik_web.pdf Adresinden Alınmıştır.
- Yılmaz E., Şahin, Y.L., Haseski, H.İ. ve Erol, O.(2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 134-144.
- Yontar, A.,& Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 144-156.
- Young K. S. (1997) What makes the internet addictive: potential explanations for pathological internet use. *Paper presented at the Annual Conference of The American Psychological Association, Chicago*.
- Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype. *Psychological reports, 79*(3), 899-902.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behavior, 1*(3), 237–244.
- Young, K.S. (1999) Internet addiction: Evaluation and treatment. *Student British Medical Journal. 7*: 351-2.
- Young, K. S. ve Case, C. J. (2004). Internet Abuse in the Workplace: New Trends in Risk Management. *Cyberpsychology & Behavior, 7*(1). 105-111.
- Young, K. S., Yue, X. D., & Ying, L. (2011). Prevalence estimates and etiologic models of Internet addiction. *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment, 3*-17.

- Young, K. S.,&Rodgers, R. (1998). The relationship between depression and internet addiction. *Cyberpsychol Behav*, 1(1):25-28
- Young, K.S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27,(1), 25-40. DOI: 10.1177/0273475304273346.
- Yörük, B. Ö.,& Taylan, H. H. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımı ve sosyal hizmet müdahalesi. *International Journal of Social Science*. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7597> Number: 67 , p. 339-359.
- Yulianti, D.,& Partha, I. D. P. (2019). Development Guidelines for Training Responsibilities Learning Through The Conseling of Realities. *In Simposium Antar Bangsa Seminar dan Workshop (pp. 73-79)*. Redwhite Press.
- Yurdakoş, K.,& Biçer, E. B. (2019). İnternet Bağımlılık Düzeyinin Akademik Ertelemeye Etkisi: Sağlık Yönetimi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 243-278.
- Yüce, Ç. B. (2018). *Lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımının kontrol odağı, problem çözme becerisi, sosyal destek değişkenleri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zamani, B. E., Abedini, Y., & Kheradmand, A. (2011). Internet addiction based on personality characteristics of high school students in Kerman, Iran. *Addiction & health*, 3(3-4), 85.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J.,& Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.
- Zimmerman, M. J. (1988). *An essay on moral responsibility*. Totowa: Rowman and Littlefield.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi*,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zorbaz, O.,& Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 298-310.



8. EKLER

Ek 1. Kullanılan Ölçme Araçları

Değerli öğrenciler,

Size verilen bu anket, yüksek lisans tez çalışması kapsamında problemleri internet kullanımı ve öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi anlamaya yöneliktir. Sizden her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak, kendinize en uygun seçeneği işaretlemeniz (X) beklenmektedir. Bu formda doğru veya yanlış bir cevap yoktur. Onun için hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Cevaplarınız bilimsel bir araştırma amacıyla kullanılacak ve bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Halil İbrahim KOLAN
Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER

BÖLÜM I: D BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

- Kız
 Erkek

2. Sınıfınız

- 9 ()
10 ()
11 ()
12 ()

3. Okul Türünüz

- Anadolu Lisesi
 Anadolu İmam Hatip Lisesi
 Sosyal Bilimler Lisesi
 Fen Lisesi
 Meslek Lisesi

4. Annenizin eğitim durumu

- Okuma Yazma Bilmiyor
 Sadece Okur Yazar
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite

5.Babanızın eğitim durumu

- Okuma Yazma Bilmiyor
 Sadece Okur Yazar
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite

6.Bir gün içerisinde internette ne kadar zaman geçiriyorsunuz?

- 1 saatten az kullanıyorum
 1-2 Saat arası kullanıyorum
 2-3 Saat arası kullanıyorum
 3-4 Saat arası kullanıyorum
 4-5 Saat arası kullanıyorum
 5 Saat ve üstü kullanıyorum

7.İnterneti en çok hangi amaç için kullanırsınız? (Sadece birini işaretleyiniz)

- Ödev-araştırma yapmak
 Film izlemek, müzik dinlemek
 Alışveriş yapmak
 Sohbet etmek/iletişim
 Oyun oynamak
 Sosyal paylaşım ağlarına bağlanmak(Facebook, Instagram, Twitter, Youtube gibi)

8.En son eğitim-öğretim yılındaki not ortalamanızı işaretler misiniz?

- 4.50- 5.00
 4.00- 4.49
 3.00- 3.99
 2.00-2.99
 1.99 ve altı

BÖLÜM II:

Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyup, sizi yansıtma düzeyini “5 Tamamen Uygun” , “Oldukça Uygun” , “3 Biraz Uygun” , “2 Nadiren Uygun” , “1 Hiç Uygun Değil” olarak puanlayınız.

| Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği- Ergen | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1 | İnternet bağlantımı kesmeye her karar verdiğimde kendi kendime “birkaç dakika daha” diyorum | | | | | |
| 2 | İnternette geçirdiğim zaman çoğunlukla uyku süremi azaltıyor | | | | | |
| 3 | İnternet ortamında elde ettiğim saygıyı günlük yaşamımda bulamıyorum | | | | | |
| 4 | İnternette, diğer ortamlara göre daha kolay ilişki kuruyorum | | | | | |
| 5 | İnternette ismimi gizlemek beni daha özgür kılıyor | | | | | |
| 6 | Çok istememe rağmen interneti uzun süre kullanmaktan bir türlü vazgeçemiyorum | | | | | |
| 7 | İnternete gerekmedikçe girmekten kaçınıyorum | | | | | |
| 8 | Yalnızlığımı internetle paylaşıyorum | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 9 | Birisi internette ne yaptığımı sorduğunda savunmacı ve gizleyici oluyorum | | | | | |
| 10 | Planladığımın dışında fazladan bir dakika bile interneti kullanmıyorum | | | | | |
| 11 | İnternette bağlantı kurduğum insanlara kendimi daha iyi anlatıyorum | | | | | |
| 12 | İnternette, kontrol benden çıkıyor | | | | | |
| 13 | İnternet yüzünden yemek yemeyi unuttuğum zamanlar oluyor | | | | | |
| 14 | İnternette daha fazla vakit geçirmek için günlük işlerimi ihmal ediyorum | | | | | |
| 15 | Sosyal aktiviteler için para harcamaktansa internete erişmek için harcamayı tercih ediyorum | | | | | |
| 16 | Sürekli ziyaret ettiğim internet sitelerine bir gün dahi girememeye tahammül edemiyorum | | | | | |
| 17 | İnternet kullandığım süre boyunca her şeyi unutuyorum | | | | | |
| 18 | Yapmam gereken işler çoğaldıkça, internet kullanma isteğim de o ölçüde artıyor | | | | | |
| 19 | İnternet, yapmam gerekenleri ertelemek için vazgeçilmez bir araçtır | | | | | |
| 20 | İnternet kullanımım, benim için önemli kişilerle olan ilişkilerimde problem yaşamama neden oluyor | | | | | |
| 21 | İnternet kullanırken başkalarının beni meşgul etmesine öfkeleniyorum | | | | | |
| 22 | İnterneti kullanmasam bile sürekli aklımda | | | | | |
| 23 | İnternet kullanmayı bırakmadığım için randevularıma veya derslerime geç kalıyorum | | | | | |
| 24 | Sabahları uyandığımda bir an önce internete bağlanmak istiyorum | | | | | |
| 25 | İnternet kullanırken zamanın nasıl geçtiğini hiç anlayamıyorum | | | | | |
| 26 | İnternet beni kendisine esir ediyor | | | | | |
| 27 | İnternet yoluyla iletişim kurmayı, yüz yüze iletişim kurmaya tercih ediyorum | | | | | |

BÖLÜM III:

Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyup, sizi yansıtmaya düzeyini “4 Her zaman”, “3 Sık sık”, “2 Bazen”, “1 Nadiren”, “0 Hiçbir zaman” olarak puanlayınız.

| Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-Lise Öğrencisi Formu | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Ödevlerimi, öğretmenimin açıklamalarına uygun olarak yapmaya çalışırım | | | | | |
| 2 | Okul araç-gereçlerine ve eşyalarına zarar vermekten kaçınırım | | | | | |
| 3 | Ders (öğrenci) zili çaldığında, sınıfa zamanında girerim. | | | | | |
| 4 | Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım. | | | | | |
| 5 | Derslerde öğretmen ve arkadaşlarımla anlattıklarını dikkatlice dinlerim. | | | | | |
| 6 | Konuşmak ve soru sormak için öğretmenden söz hakkı alırım. | | | | | |
| 7 | Ders bittiğinde öğretmen izin vermeden sınıfı terk etmem. | | | | | |
| 8 | Öğretmen gelmeden önce kalem, kitap vb. diğer ders araç-gereçlerimi hazırlarım. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 9 | Söz hakkı almak için parmak kaldırım. | | | | | |
| 10 | Ödevlerimi zamanında yaparım. | | | | | |
| 11 | Ders sırasında arkadaşlarımı rahatsız edecek söz ve davranışlardan kaçırım. | | | | | |
| 12 | Grup çalışmalarında verilen görevleri zamanında yerine getiririm | | | | | |
| 13 | Öğretmenimin verdiği ödevleri eksiksiz not ederim. | | | | | |
| 14 | Öğretmen ve arkadaşlarım konuşurken onların sözünü kesmem. | | | | | |
| 15 | Sınıf başkanı ve başkan yardımcısına kurallara uyararak yardımcı olurum. | | | | | |
| 16 | Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde iş ya da hareketleri öğretmenimin gösterdiği gibi yapmaya çalışırım | | | | | |
| 17 | Ders çalışmalarımı düzenli hale getirmek için çalışma planı hazırlarım | | | | | |
| 18 | Hazırladığım çalışma planına uygun davranmaya gayret ederim | | | | | |
| 19 | Derslerde not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri ders sonrasında araştırırım. | | | | | |
| 20 | Özetleme yaparken tablo, şekil ve grafiklerden yararlanırım. | | | | | |
| 21 | Öğrendiğim bilgileri özetlerim. | | | | | |
| 22 | Kendime en uygun olan ders çalışma tekniklerini biliyor ve uyguluyorum | | | | | |

Ek 2. Ölçme Araçlarının Kullanım İzinleri

HALILIBRAHİM KOLAN <1830901110@stu.adu.edu.tr>

9 Eyl 2019 15:26



Alıcı: eceyhan ▾

Merhaba Esra Hanım, Aydoğan Aykut CEYHAN'la birlikte geliştirdiğiniz , " Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği-Ergen (2014)" Tez çalışmamda kullanmak için izninizi talep ediyorum.Ayrıca ölçeği mailime gönderirseniz sevinirim.

Teşekkür ederim.
İyi çalışmalar

Halil İbrahim KOLAN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Aydoğan Aykut CEYHAN <aceyhan@anadolu.edu.tr>

10 Eyl 2019 09:57



Alıcı: ben ▾

Merhaba,
İlgili ölçek ve açıklamaları ektedir.
İlgili ölçeği; kaynak göstermek kaydıyla bilimsel amaçlı çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

HALILIBRAHİM KOLAN <1830901110@stu.adu.edu.tr>

2 Eyl 2019 Pzt 16:57

Alıcı: ryesil40 ▾

Merhaba Rüştü bey, tez çalışmamda, " Öğrenme sorumluluğu ölçeği II" nizi kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Teşekkür ederim.
İyi çalışmalar

Halil İbrahim KOLAN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Rüştü Yeşil <ryesil40@gmail.com>

2 Eyl 2019 Pzt 17:12

Alıcı: ben ▾

Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar...

Ek 3. Ölçme Araçlarının Uygulanması için Alınan İlgili İzinler

ADÜ Evrak Tarihi ve Sayısı: 21/10/2019-E.17928



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü

Sayı : 82493341-605.01
Konu : Halil İbrahim Kolan' ın araştırma izni

AYDIN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Sosyal Bilimler Enstitüsünün 17/10/2019 tarihli ve 64702 sayılı yazısı.

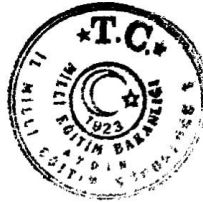
Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER'in danışmanlığını yaptığı Eğitim Programları yüksek lisans öğrencisi Halil İbrahim KOLAN tarafından, "Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırması kapsamında 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İl Müdürlüğünüze bağlı Efeler ilçesinde bulunan liselerde öğrenim gören (Hazırlık-9.- 10.-11.-12.) sınıf öğrencilerine uygulama yapılması planlanmaktadır.

Bilgilerinizi ve söz konusu çalışma için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Mehmet AYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgili yazı ve ekleri (14 Sayfa)



DYS: 20650279
BÖL:

Evrak Doğrulama İçin: <https://ebys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/8ABP9VZ>

Adnan Menderes Üniversitesi Merkez Kampüsü AYTEPE MEVKİİ Pk:09010

Efeler/Aydın

Bu belge, 05671 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması için: <https://ebys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/8ABP9VZ> adresinden yapılabilir.

<http://www.idari.adu.edu.tr/subemudurluueu/vaziisleri/>

Bilgi İçin: Pınar Şahin





T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.21039440
Konu : Halil İbrahim KOLAN'ın
Araştırma İzni Hk.

25/10/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün
21.10.2019 tarih ve 17928 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER'in danışmanlığını yaptığı Eğitim Programları yüksek lisans öğrencisi Halil İbrahim KOLAN'un "*Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında, Aydın İli Efeler İlçesinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrencilere anket yapma isteği, Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2019-2020 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Sabri ACAR
İl Millî Eğitim Müdür V.

Eki: İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR
25/10/2019

Yücel GEMİCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

| | |
|--|-----------------------------------|
| Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN | Ayrıntılı bilgi için: A.ÇERÇİ-Şef |
| Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr | Tel: 0256 215 10 28 - 1429 Dahili |
| E-posta: yuksekogretimyurddisi09@meb.gov.tr | Faks: 0256 225 12 68 |

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f0a7-d174-31c3-9aa9-1875 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Halil İbrahim KOLAN

Doğum Yeri ve Tarihi: Denizli / 19.04.1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Fakültesi
/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler
Enstitüsü / Eğitim Bilimleri ABD / Eğitim Programları
ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Öğretmen (2007- Devam Etmekte)

İletişim

E-Posta Adresi: hkolan@gmail.com

Tarih: ../07/2020