

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ERGENLERDE BİLİŞSEL ESNEKLİK VE BAŞARI AMAÇ
YÖNELİMLERİ İLİŞKİSİNDE PROBLEMLİ İNTERNET
KULLANIMININ ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERYEM KABATAŞ

**ANKARA
TEMMUZ, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ERGENLERDE BİLİŞSEL ESNEKLİK VE BAŞARI AMAÇ
YÖNELİMLERİ İLİŞKİSİNDE PROBLEMLİ İNTERNET
KULLANIMININ ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERYEM KABATAŞ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. TÜLİN ŞENER KILINÇ

**ANKARA
TEMMUZ, 2020**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Meryem KABATAŞ

ÖZET

ERGENLERDE BİLİŞSEL ESNEKLİK VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ İLİŞKİSİNDE PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMININ ARACI ROLÜ

KABATAŞ, Meryem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tülin ŞENER KILINÇ

Temmuz 2020, xv + 139 sayfa

Bu araştırma, ergenlerde bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlı internet kullanımının aracı rolünü belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki 483 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Bilişsel Esneklik Envanteri, Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği ve Problemlı İnternet Kullanımı-Ergen Formu kullanılmıştır.

Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkide problemlı internet kullanımının aracılık rolünü belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Aracılık etkisine ilişkin modelin test edilmesinde aracılık modeli yaklaşımı izlenmiştir. Bununla birlikte, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeğinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için Mann-Whitney-U testi; yaş, okul türü ve gelir düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için de Kruskal-Wallis-H Sıra Toplamları Testi uygulanmıştır. Ayrıca, Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği puanlarında cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için t-testi; yaş, gelir düzeyi ve okul türüne göre farklılaşma durumunu belirlemek için de ANOVA yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel esnekliğin alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisine problemlı internet kullanımının aracılık ettiği, ancak kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisine problemlı internet kullanımının aracılık etmediği bulunmuştur. Başarı amaç yönelimlerinin üç alt boyutunun da ayrı ayrı bilişsel esneklik ile ilişkisinde problemlı internet kullanımının aracılık etmediği görülmüştür. Bilişsel esnekliğin cinsiyet ve okul türüne göre manidar düzeyde farklılaştığı ancak yaş ve gelir düzeyine göre farklılaşmadığı; başarı amaç yönelimlerinin yaş ve okul türüne

göre manidar düzeyde farklılaştığı ancak cinsiyet ve gelir düzeyine göre farklılaşmadığı; problemlı internet kullanımının ise cinsiyet, gelir düzeyi ve okul türüne göre manidar düzeyde farklılaştığı fakat yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: ergenlik, bilişsel esneklik, başarı amaç yönelimleri, problemlı internet kullanımı.



ABSTRACT

THE MEDIATOR ROLE OF PROBLEMATIC INTERNET USE IN THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE FLEXIBILITY AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS IN ADOLESCENTS

KABATAŞ, Meryem

Master's Thesis, Department of Educational Sciences, Programme of Educational
Psychology

Supervisor: Assoc. Prof. Tülin ŞENER KILINÇ

July 2020, xv + 139 pages

The aim of this research is to determine the mediator role of problematic internet use in the relationship between cognitive flexibility and achievement goal orientations in adolescents. The study group of the research consists of 483 high school students in Ankara. The cognitive flexibility inventory, the achievement goal orientations scale and problematic internet use scale-adolescent form were used in the research.

Hierarchical regression analysis was applied to determine the mediator role of problematic internet use in the relationship between cognitive flexibility levels and achievement goal orientations in adolescents. The mediator model approach was used to test mediator effect. The Mann-Whitney U Test was used to determine whether the Cognitive Flexibility Inventory and Problematic Internet Use Scale differ by gender. Also, Kruskal Wallis H Rank Totals Test was used to determine whether the Cognitive Flexibility Inventory and Problematic Internet Use Scale differ by age, school type and income level. T-test was used to determine whether the Achievement Goal Orientation Scale was differ by gender. ANOVA was used to determine whether the Achievement Goal Orientation Scale differ by age, income level and school type.

According to the results of the research, it was found that problematic internet use has a mediator role in the relationship between alternative sub-dimension of cognitive flexibility and achievement goal orientations, but problematic internet use has not a mediator role in the relationship between control sub-dimension of cognitive felxibility and achievement goal orientations. It was found that problematic internet use

has not a mediator role in the relationship between the three sub-dimensions of success-goal orientations and cognitive flexibility. In addition, cognitive flexibility was found to differ significantly by gender and school type, but not by age and income level. It was found that achievement goal orientations differed significantly by age and school type, but not by gender and income level. It was concluded that problematic internet use differed significantly by gender, income level and school type, but not by age.

Key Words: adolescence, cognitive flexibility, achievement goal orientations, problematic internet use.



ÖNSÖZ

Ergenlerin fiyolojik, bilişsel ve sosyal gelişimleri öğrenme süreçlerini etkileyen temel etmenleri içermektedir. Bu gelişim dönemlerinden etkilenen öğrenme süreçleri bireylerin hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Özellikle hem bireysel hem de akademik yaşamlarında bilginin ne şekilde öğrenildiği ya da bilginin öğrenilmesine yönelik güdülenmenin ne düzeyde olduğu bireylerin gelişimlerine yön verebilmektedir. Bu durum bilgi çağında vaz geçilmez hale gelen internetin kullanım durumlarıyla da şekillenebilmektedir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, bilgiyi farklı durumlara göre uygun ve stratejik olarak esnek bir şekilde yapılandırma becerisi olarak ifade edilen bilişsel esnekliğin, başarı amaçlarının seçimi, izlenmesi veya bu amaçlarla ilgili anlamı yöneten süreçlere odaklanan başarı amaç yönelimleri ile olan ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte bilgi çağında, bilgi edinme yollarının en önemlilerinden biri olan internetin de bu sürece nasıl aracılık ettiğine yönelik araştırmalara da rastlanılmamıştır. Bu kapsamda çalışmanın, hem bilim dünyasına katkı sağlayacağı hem de eğitim politikalarını şekillendiren politika yapıcılarına ve uygulayıcılarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Türk Eğitim Sistemi'ndeki paydaşlara ve alan yazına katkı sağlaması amacıyla yürütülen bu çalışmanın gerçekleşmesinde danışmanım Doç. Dr. Tülin ŞENER KILINÇ'a en derin şükranlarımı sunarım.

Engin bilgi, tecrübe ve düşüncelerini esirgemeyerek araştırmama oldukça büyük katkı sağlayan Emre KUCAM'a, Lidya PASLANMAZ'a ve Aynur Şeyma BİLİR'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Bu güzel ve yorucu süreçte bana hep destek sunan Gülhan ERSOY'a, Hüseyin ÖZTÜRK'e, Sevda ALKIŞ BOLATCAN'a, Seydihan YİĞİT'e, Rahşan ONAT'a ve Hülya DAŞKIN'a teşekkür ediyorum.

Ayrıca bu zorlu tez sürecinde benden anlayış, destek, ilgi ve dualarını bir an için bile esirgemeyen sevgili annem, babam ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Aileme...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR/SİMGELER	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Önem.....	5
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
Ergenlik Dönemi.....	8
Biliş.....	12
Bilişsel Esneklik	13
Bilişsel Esneklik Kuramı	15
Bilişsel Esneklik İle İlişkili Kuramlar	17
Piaget'in Genetik Epistemoloji Kuramı.....	17
Ausubel'in Anlamli Öğrenme Kuramı.....	19
Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı	21
Başarı Amaç Yönelimleri	21
Klasik Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında İkili Başarı Yönelimleri Modeli.....	23
Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında Üçlü Başarı Yönelimleri Modeli.....	24
Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli.....	26
Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli.....	27
Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında Çoklu Başarı Yönelimleri Modeli.....	31
İnternet Kullanımı.....	32
İnternet Kullanım Oranları.....	36

Ergenlerin İnternet Kullanımı	38
Ergenlik Döneminde Problemlı İnternet Kullanımının Risk Faktörleri	39
İlgili Araştırmalar	40
BÖLÜM 3	56
YÖNTEM	56
Araştırmanın Modeli	56
Çalışma Grubu	56
Verilerin Toplanması	59
Verilerin Toplanması	62
Verilerin Çözümlemesi	62
BÖLÜM 4	70
BULGULAR VE YORUMLAR	70
Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerle İlgili Betimsel İstatistikler	70
Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	75
BÖLÜM 5	103
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	103
Sonuçlar	103
Öneriler	105
KAYNAKLAR	107
EKLER	131
BENZERLİK BİLDİRİMİ	138
ÖZGEÇMİŞ	139

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 2.1. Ergenlik Dönemindeki Gelişim Süreçleri.....	10
Tablo 2.2. Ergenliğin Alt Evrelerine Göre Gelişimsel Evreler.....	11
Tablo 2.3. 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli	28
Tablo 2.4. Başarı Yönelimleri Modeline Genel Bakış.....	30
Tablo 2.5. Türkiye’de Yıllara Göre İnternet Kullanım Oranları	37
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	58
Tablo 3.2. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri.....	64
Tablo 3.3. Bilişsel Esneklik Envanteri Uyum İyiliği Değerleri.....	66
Tablo 3.4. Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri	68
Tablo 3.5. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizleri	68
Tablo 4.1. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	70
Tablo 4.2. Verilerin Normallik Dağılımı	70
Tablo 4.3. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Demografik Bilgilere Göre Dağılımı.....	71
Tablo 4.4. Bilişsel Esneklik Envanterinden Elde Edilen Puanların Demografik Bilgilere Göre Dağılımı.....	72
Tablo 4.5. Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Demografik Bilgilere Göre Dağılımı.....	74
Tablo 4.6. Bilişsel Esnekliğin Kontrol Alt Boyutu İle Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişkide Problemlı İnternet Kullanımının Aracı Rolü	75
Tablo 4.7. Bilişsel Esnekliğin Alternatif Alt Boyutu İle Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişkide Problemlı İnternet Kullanımının Aracı Rolü	77
Tablo 4.8. Başarı Amaç Yönelimlerinin Öğrenme Alt Boyutu İle Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide Problemlı İnternet Kullanımının Aracı Rolü	79
Tablo 4.9. Başarı Amaç Yönelimlerinin Performans-Yaklaşma Alt Boyutu İle Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide Problemlı İnternet Kullanımının Aracı Rolü.....	81
Tablo 4.10. Başarı Amaç Yönelimlerinin Performans Kaçınma Alt Boyutu İle Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkide Problemlı İnternet Kullanımının Aracı Rolü.....	83
Tablo 4.11. Değişkenler Arası İlişkiler	86

Tablo 4.12. Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Envanteri Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	87
Tablo 4.13. Yaşa Göre Bilişsel Esneklik Envanteri Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.14. Gelir Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Envanteri Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	90
Tablo 4.15. Okul Türüne Göre Bilişsel Esneklik Envanteri Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	91
Tablo 4.16. Cinsiyete Göre Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	92
Tablo 4.17. Yaşa Göre Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93
Tablo 4.18. ANOVA Snrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	94
Tablo 4.19. Gelir Düzeyine Göre Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Tablo 4.20. Okul Türüne Göre Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.21. Cinsiyete Göre Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	98
Tablo 4.22. Yaşa Göre Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	99
Tablo 4.23. Gelir Düzeyine Göre Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.24. Okul Türüne Göre Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Ülkelere Göre Nüfusun İnternet Kullanım Oranları.....	36
Şekil 2. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizleri.....	63
Şekil 3. Bilişsel Esneklik Envanteri Doğrulayıcı Faktör Analizleri.....	65
Şekil 4. Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizleri	67



KISALTMALAR/SİMGELER

Kısaltma	Açıklama
t.y.	tarih yok
vb.	ve benzeri
AGFI	Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)
BAYÖ	Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği
BEE	Bilişsel Esneklik Envanteri
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
Df	Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi)
DSM	The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
GFI	Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
ITU	International Telecommunication Union
PGFI	Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi)
PİKÖ	Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği
PNFI	Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
WHO	World Health Organization
X ²	Chi-Square (Ki-Kare)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmada ergenlerde bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemler internet kullanımının aracı rolü incelenmiştir. Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmaktadır.

Problem

Bireyler yaşamları süresince birbirinden niteliksel olarak birçok farklı gelişimsel dönemden geçmektedirler. Bu dönemler genel hatlarıyla; bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak gruplandırılarak incelenmektedir. Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe doğru bir geçiş evresidir ve bu süreçte bireyin fizyolojik, bilişsel, duygusal, ahlaki ve sosyal gelişimi hız kazanmaktadır.

Ergenlik döneminde hızlanan ve farklılaşan gelişim süreçleri, bireylerin sosyal ilişkileri, kimlik oluşumu, öğrenme ve uyum süreçleri gibi yaşamın farklı alanlarına etki etmektedir. Öğrenme süreçlerine odaklanıldığında, bilgi edinimi ile öğrenmenin kilit bir noktası olan ve hızla gelişen bilgi çağında ergenlerin güdülenme düzeyleri ve bilgi arayış yolları değişkenlik gösterebilir. Bu süreçte bilginin edinilmesi, bilgilerin değerlendirilmesi, farklı durumlara uyarlanabilmesi ve bilgi edinmeye yönelik güdülenme, ergenlerin öğrenme süreçlerinin doğasına etki edebilmektedir.

Duyumsama, algılama, dikkat, bellek, hatırlama, düşünme, akıl yürütme, yargılama, imgeleme, problem çözmeyi içeren ve kısaca bilme ve farkındalık süreçlerinin tümü olarak ifade edilen biliş, bireyin gelişimi ve hayatını devam ettirmesinde önemli bir etken olarak yer almaktadır. Dünyanın algılanması, anlaşılması ve yorumlanması bilişsel süreçlerle yapılandırılmaktadır (Karakas ve Karakas, 2000). Bireylerin bilgileri içeren örüntüleri farklı durumlarda esnek olarak kullanabilmeleri süreci, bilişsel esneklik olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, değişen durum ve

olayların karmaşık yapısı ve zorluk seviyesine göre bilgiyi gereksinime göre yeniden yapılandırmayı ifade etmektedir (Jacobson ve Spiro, 1995).

Ergenlerin eğitimsel yaşantıları bilişsel süreçlerden dolayı ya da doğrudan etkilenmektedir. Eğitimin temel amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) şu şekilde belirtilmiştir:

“beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, özgür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek ile bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak” (s. 5101-5102).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği üzere, eğitimin temel amacının bireyleri hayata hazırlamak olduğu ifade edilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bilişsel esneklik becerilerinin bu temel amaçların kazanılmasında ve dolayısıyla eğitim hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar, bilişsel esneklik ile çeşitli gelişimsel alanlar arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Çeşitli araştırmalarda, bilişsel esneklik düzeylerinin ergenlerin akademik başarılarına (Akçay Özcan ve Kıran Esen, 2016), algılanan stres düzeylerine (Demirtaş, 2019), başa çıkma stratejilerine (Altunkol, 2017), uyum becerilerine (Öz, 2012), problem çözme becerilerine (Taş, 2017), duygu düzenleme güçlüklerine (Yıldız, 2018) ve öz yeterlik becerilerine (Özcan, 2016) etki ettiğini ortaya koymaktadır. Bilgiyi farklı durumlara göre uygun ve stratejik olarak esnek bir şekilde yapılandırma becerisinin gelişimi, diğer gelişim süreçleri ile ilişkili olmaktadır.

Bireylerin öğrenme sürecinde bilgi edinmeye yönelik öğrenme güduları de eğitimin niteliğini arttırmada önemli bileşenlerden biridir. Bir görevi üstlenme ve bu görevde başarılı olmaya ilişkin içsel ya da dışsal güdülenme, görevin gerçekleşmesine etki etmektedir. Örneğin bazı öğrenciler, zorlu görevleri üstlenmede daha fazla güdülenirken, bazı öğrenciler daha çekingen durabilirler. Ya da öğrencilerin görevi gerçekleştirirken edindikleri amaçlar birbirlerinden farklı olmakta bu da süreci manipüle eden bir etmen olarak ele alınmaktadır. Kısaca, eğitim sürecinde bireyin başarı yönelimleri, önemli bir bileşen olarak yer almaktadır. Dweck ve Leggett (1988) tarafından geliştirilen başarı amaç yönelimleri kuramı, başarı amaçlarının seçimi, izlenmesi ve bu amaçlarla ilgili anlamı yöneten süreçlere odaklanmaktadır. Bu kuram, bireylerin bir görevde başarılı olmak için sahip oldukları hedeflerin neler olduğuna

odaklanmaktan çok, onların bu hedeflere ulaşmak için niçin ve nasıl çalıştıklarına ilişkin süreci odağına almaktadır (Demir, 2011).

Başarı ile ilgili yürütülen araştırmalarda, başarı amaç yönelimleri, bireyin özelliklerine göre bilginin detaylandırılması ve bütünleştirilmesini kapsayan derinlemesine öğrenme süreçleri ya da tekrar etme ve ezberlemeyi içeren yüzeysel öğrenme süreçleri ile yapılandırılmaktadır (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve McGregor, 2001). Türkiye'deki eğitim sisteminde yer alan sınav sistemi ile bir üst öğrenim kademesine yerleşmeye çalışan ergenler için başarı amaç yönelimleri ile başarı ve/veya uyum için bilişsel esneklik ilişkisinin akademik başarı, psikolojik iyi oluş, okul kültürüne uyum gibi etmenlerle ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Bu çerçevede öğrenme süreçleri ile ilişkili olan, bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisine internetin ne düzeyde aracılık ettiğini belirlemek önemlidir. İnternet yaşamımızın her alanında önemli bir yere sahiptir ve bireylerin öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Boldt, Gustafson ve Johnson, 1995). Özellikle Türkiye'deki genç nüfustaki artış ve kırsaldan kente göç nedeniyle değişen yaşam şartları, bireylerin internet ve teknoloji aracılığıyla bilgiyi edinme ve kullanma süreçlerini etkilemektedir. Ancak internetin ve teknolojinin denetimsiz ve aşırı kullanımı çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir.

Problemlerli internet kullanımı her yaşta görülebiliyor olsa da, özellikle ergenlerin önemli bir risk grubu olduğu ifade edilmektedir (Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, Genç ve Kalyoncu, 2007). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2013a; 2013b) verilerine göre de, ergenlerin teknolojiye olan yakın ilgileri interneti, daha fazla kullanmalarını sağlamaktadır. Bu durum ergenlik dönemindeki bireyleri, problemlerli internet kullanımı açısından risk grubuna taşımaktadır (Ceyhan, 2008). Gelişimin önemli ve kritik bir evresi olan ergenlikte internet kullanımının, bireylerin bilişsel ve duygusal gelişimindeki rolüne yönelik farklı araştırmalar yürütülmüştür. Özellikle problemlerli internet kullanımının ergenlerin gelişim görevlerini zamanında ve olması gerektiği gibi tamamlayamamalarına sebep olduğu (Özer, 2013) ifade edilmekte ve bu sürecin ergenlerin bilişsel gelişimine olumsuz etkisi olduğu belirtilmektedir (Ceyhan, 2011). Bunun aksine, ergenlerin interneti sağlıklı bir şekilde kullandıklarında problem çözme, planlama, strateji geliştirme gibi üst düzey bilişsel görevlerin daha kolay bir şekilde tamamlanmasının mümkün olabildiği de ifade edilmektedir (Johnson ve Pupilampu, 2008). Bu durumun özellikle eğitim çağında olan ergenlerin bilişsel gelişimleri ile öğrenme süreçlerine etkisinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırma, ergenlerin bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolünü ortaya koymaya ve ergenlerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olan etkisini anlamaya faydalı olacaktır. Ayrıca bu dönemdeki bireylerin eğitimde beklenen temel amaçlara ulaşabilmesi ve üst öğrenime geçiş sürecindeki akademik başarısı için öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen sorular yanıtlanmaya çalışılacaktır:

- 1- Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyinin kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü nedir?
- 2- Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyinin alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü nedir?
- 3- Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin öğrenme hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü nedir?
- 4- Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin performans-yaklaşma hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü nedir?
- 5- Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin performans-kaçınma hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü nedir?
- 6- Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri, başarı amaç yönelimleri ve problemlili internet kullanımı arasında manidar bir ilişki var mıdır?
- 7- Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri okul türü, yaş, gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 8- Ergenlerin başarı amaç yönelimleri okul türü, yaş, gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 9- Ergenlerin problemlili internet kullanımları okul türü, yaş, gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Bireyler doğumdan itibaren yaşam süresince birçok konuda bilgi ve beceri edinme ve gelişme süreci içindedir. Bireylerin hayatta kalabilmesi için bu süreçler, temel unsurlardan biri olarak yer almaktadır. Bu varoluşsal süreç içerisinde belirli olay ve olgular karşısında tepki ve davranış geliştirme, bu tepki ve davranışlarla oluşan şemaları yeni koşullara göre değiştirme ve becerilerin gelişmesine yönelik çevreden gelen taleplere yanıt verebilme durumları bireylerin yaşamlarını sürdürmesinde önemli bir etmen olarak ele alınmaktadır.

Küçük çocuklar genellikle uyarıcıya bağlı, somut, şu ana odaklı ve dürtüsel olarak tanımlanmaktadır (Inhelder ve Piaget, 1964; akt; Zelazo, Craik ve Booth, 2004). Yaşla birlikte, giderek artan bir şekilde bir sorunun çeşitli yönlerini tanımlayabilir, gelecekteki bir eylemi planlayabilir, gerektiğinde planı esnek stratejiler ile yeniden düzenleyebilir, bu planı akılda tutup üzerinde hareket edebilir ve hataları belirleyerek yeniden kullanabilirler. Bu becerilerin ortaya çıkmasıyla doğrudan ilişkili bir kavram olarak bilişsel esneklik, bireyin bir durum ya da olay karşısında farklı seçenekleri uyarlama yeteneği olarak ifade edilmektedir (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel gelişimde önemli yeri olan bilişsel esnekliğin yaşam boyunca sürdüğü ama en yüksek işlevsel olduğu dönemin geç ergenlik ve genç yetişkinlik arasındaki dönem olduğu bilinmektedir (Zelazo ve diğerleri, 2004).

Ergenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri ve birçok sorumluluk üstlendikleri okullarda, bilişsel esneklik düzeyinin öğrenme süreçlerine etkisi büyüktür. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergenlerin akademik başarılarının (Altunkol, 2017), problem çözme ve strateji geliştirme becerilerinin (Taş, 2017) daha yüksek olduğu alan yazındaki çalışmalarda belirtilmektedir. Bilgi edinme ve gelişmeyi de içeren öğrenme sürecini etkileyen başka birçok etken daha bulunmaktadır. Bireyin hazır bulunuşu, olgunlaşması ve bilişsel özelliklerine ek olarak tutum, güdülenme ve diğer duyuşsal özelliklerin de öğrenmeyi etkileyen temel etkenlerin başında geldiği belirtilmektedir (Demir, 2011). Bu süreçte eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri de, bireylerin başarılı olmasını sağlamaktır. Aynı sınıftaki öğrencilere aynı eğitim standartları sunulmasına karşın bazı öğrenciler başarılı olurken bazılarının başarısı daha düşük olmaktadır. Bu bireysel farklılıkların nedenlerine ilişkin yürütülen çalışmaların, eğitim sürecinin niteliğini arttırmaya yönelik olumlu bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda başarı amaç yönelimleri kuramı, uzun süredir eğitim ortamlarında bireysel

davranışları anlamada önemli açıklamalar getirmektedir. Başarı amaç yönelimleri kuramı ile bireylerin başarıya yönelik hedefleri ve bilişsel esneklik ile de bireyi başarıya götüreceği farklı ve ilişkili düşünme becerisinin, öğrenme konusunda önemli olduğu düşünülmektedir. Farklı başarı hedeflerinin seçilmesinin ve takip edilmesinin, çoğu zaman bireylerin bilgiyi yapılandırma ve işlem biçimini farklı bir biçimde etkileyebileceği ve bu doğrultuda da başarıyı çok yönlü olarak etkileyeceği varsayılmaktadır.

Günümüzde hızla gelişen internet ve teknoloji ile bilginin karmaşıklığı ve çeşitliliği artmaktadır. Bu durumla ilişkili olarak internete erişimin daha da yaygınlaştığı günümüzde ergenlerin internetten ne düzeyde yararlandıkları ve nasıl etkilendiklerine yönelik yürütülen araştırmalar da giderek önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda internet kullanan ergenlerin çok fazla uyarana maruz kalması, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir yaşama doğru çekilmesi ile topluma, diğer bireylere ve kendilerine karşı farkındalığın azalması gibi etkenlerin gelişim dönemlerini etkileyebileceğine yönelik görüşler bulunmaktadır (Akbulut, 2013; Esen, 2010; Shields ve Kane, 2011). Öte yandan gelişim dönemlerine uygun, sınırlı ve yetişkin kontrolünde internet kullanımı ile yaratıcılığın gelişebileceği, bütüncül bir öğrenme ortamının oluşturulabileceği, bilgiye erişimin kolaylaşacağına yönelik olumlu görüşler bulunmaktadır (Siau, 1999; Kılıç ve Tezel, 2012).

Bu görüşler doğrultusunda, ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin ve başarı amaç yönelimlerinin incelenmesi, hem öğrenme endeksli akademik becerilerin geliştirilmesi hem de toplumsal çevreleriyle daha uyumlu ve üretken birey olarak yetişmeleri açısından önemli görünmektedir. Bu araştırma, bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri değişkenlerini bir arada incelendiği ve yeni yüzyılın bilgi ve iletişim aracı olan internetin aracılık etkisini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu kapsamda, araştırmadan elde edilecek bulguların okullarda uygulanacak eğitim öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, internet kullanımının en yaygın olduğu ergen grubunun (Steinberg, 2005), akademik ve sosyal yaşantıları ile bilişsel gelişimlerinde internet kullanımının aracı rolüne ilişkin bilimsel çalışmaların hem politika yapıcılarına hem de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yurtiçi alan yazın incelendiğinde, bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimlerinde internet kullanımının aracı rolü ile ilgili araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırma, bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri değişkenlerini bir arada incelendiği ve çağımızın bilgi ve iletişim aracı olan internetin ne düzeyde aracılık

ettiğine yönelik ilk araştırma olması bakımından önemlidir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, problemleri internet kullanımının lise öğrencilerinin öğrenme sürecini yapılandıran bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimlerinin ne düzeyde ilişkisinin olduğunun belirlenmesinin, öğrencilerin öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara ışık tutacağı varsayılmaktadır.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan bireylerin araştırmada yer alan ölçme araçlarını içtenlikle ve kendilerini en iyi ifade edecek şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri, Ankara iline bağlı ilçelerde yer alan ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır. Ayrıca bu çalışma, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Biliş : Bilme ve farkındalık süreçlerinin tümüdür (Karakaş ve Karakaş, 2000).

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik bir kişinin karşılaştığı duruma yönelik çeşitli seçeneklerin olduğunun farkında olması, duruma uyumlanabilme istekliliği ve esnek şekilde düşünme yeterliğidir (Martin ve Rubin, 1995).

Başarı Amaç Yönelimi: Bireylerin başarı elde etme sürecinde güdülenmesini temele alan, ustalık ve performans olmak üzere iki temel yönelim ile yapılandırılan süreçtir (Dweck ve Leggett, 1988).

Zihinsel Kurulum: Benzer problemlere, önceki çözümlere dayanarak, yeni problemleri sabit bir şekilde çözmeye eğilimidir (Luchins ve Luchins, 1959; akt; Öllinger, Jones ve Knoblich, 2008).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ergenlik dönemi, bilişsel esneklik, başarı amaç yönelimleri ve internet kullanımına yönelik kuramsal çerçeve sunulmuş ve alan yazındaki yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Ergenlik Dönemi

Çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş evresi olarak tanımlanan ergenlik döneminin bireyin 11-19 yaş aralığını kapsamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ise ergenlik dönemini 10-19 yaş arası tanımlamakla birlikte 15-24 yaş arasını gençlik dönemi olarak ifade etmektedir. DSÖ bu iki örtüşen grubu “gençlik” başlığı altında 10-24 yaş aralığı ile aynı grupta birleştirmiştir (WHO, 1989).

Dünya nüfusunun %16’sını oluşturan 1,2 milyar kişinin 10-19 yaş arasındaki ergen nüfusu olduğu belirtilmektedir. Özellikle Güney Asya’daki ergen nüfusunun dünyadaki diğer bölgelerden yaklaşık 350 milyondan fazla olduğu belirtilmektedir. Sahra altı Afrika bölgesinin ise nüfusunun %23’ünü 10-19 yaş arası ergenler oluşturmaktadır. Batı Avrupa 52 milyon ve Kuzey Amerika ise 46 milyon ergen nüfusuna sahiptir (UNICEF, 2019). TÜİK (2018) tarafından yapılan açıklamaya göre ise, 15-24 yaş arası bireylerin toplam nüfusa oranı %15,8 olduğu ifade edilmektedir.

Dünyanın her yerinde hemen hemen tüm toplumlarda ergenlik kavramının olduğu bilinmektedir. Ancak Schlegel ve Barry (1991) tarafından yürütülen sanayileşmiş Batı toplumları dışındaki 186 toplumu kapsayan araştırmada, ergenliğe ilişkin alt dönemlere yönelik ergenlik başlangıç ve bitiş zamanlarının bireyler ve kültürler arasında önemli ölçüde değişiklik gösterebileceği, özellikle ergenleri bireysel kimlik edinimi, sosyal davranış ve ebeveynlerden ayrılma açısından etkileyebileceği belirtilmektedir. Bu durum, kültürün gelişme, davranış, değerler ve inançlar üzerinde güçlü bir etkisinden kaynaklanmaktadır (Chen ve Farruggia, 2002; WHO, t.y.).

Ergenlik döneminde bireyde biyolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda hızlı ve büyük değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin meydana geldiği ergenlik dönemi ise 3 evrede ortaya çıkmaktadır: erken ergenlik (11-13 yaş), orta ergenlik (13-17

yaş) ve geç ergenlik (17-19 yaş). Ergenliğin bu 3 alt evresinde bireyde biyolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim alanlarında farklılıklar bulunmaktadır. Erken ergenlik dönemi biyolojik değişikliklerin başladığı bir dönemdir ve fiziksel özelliklerin gelişimi baskındır. Özellikle cinsel gelişim, erken ergenliğin odak noktasıdır. Orta ergenlik döneminde beyin gelişiminin önemli bir fizyolojik süreç olduğu bilinmektedir. Bu dönemde akranlar çok önemli bir rol oynamaktadır. Geç ergenlik dönemi ise, fizyolojik gelişimin büyük oranda tamamlandığı ancak hala devam ettiği bir dönemdir. Bu dönemde bireylerin duygusal ilişkilerinin daha kararlı hale geldiği, hayattaki amaçlar konusunda düşüncelerin daha net olduğu ve kendilerini ifade ederek özgüven geliştirdikleri bir dönem olarak belirtilmektedir (Salmela-Aro, 2011).

Erkek çocuklardan ortalama 12-18 ay önce ergenlik dönemine giren kızların fiziksel ve bilişsel gelişimleri daha da erken başlamaktadır. Dolayısıyla akıl yürütme ve karar verme gibi süreçleri yöneten beyin frontal lob bölümünün de daha erken geliştiği bilinmektedir. Söz konusu gelişmeler erkeklerde daha sonra başlayıp daha uzun sürdüğü için, frontal lob gelişimi ile ilişkili dürtüsel davranma ve eleştirel olmama eğilimlerinin erkeklerde kızlara göre daha uzun sürdüğü ifade edilmektedir. Özellikle beyin gelişimi geç ergenliğe kadar devam etmekle birlikte analitik, eleştirel, esnek düşünme gibi bilişsel becerilerin gelişim kapasitesinde ergenlik boyunca artış görülmektedir (Urdan ve Klein, 1998).

Bu kapsamda ergenliğin gelişimsel dönemlerine bakıldığında, aslında ergenlik döneminin zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Bu süreçte bireyler, fiziksel olarak bedenlerinin olgunlaşması, bilişsel olarak dünyayı yeni şekillerde düşünmeye başlaması, sosyal açıdan aileler ve akranlarıyla değişen ilişki deneyimlerini şekillendirmesi, özerklik kazanması, bir kimlik duygusu geliştirmesi gibi gelişimsel süreçlerden geçerler (Cicchetti ve Rogosch, 2002). Söz konusu bu gelişimsel süreçlerin toplumun kültür yapısı, refah düzeyi, sağlık sistemi, ergenlere ilişkin beklentileri, sunulan hak ve fırsatlardan bağımsız düşünülmesi imkânsızdır (Wild ve Swartz, 2012).

Ergenlik dönemindeki bireylerin gelişim süreçleri, bireysel ve kültürel etmenler de göz önüne alındığında, fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişim gibi boyutlara ayrılmaktadır. Bu gelişim boyutlarının birbirinden bağımsız değil, aksine birbirleri ile ilişkili olarak ele alınması önemlidir. Örneğin, ergenlik dönemindeki bireylerin fiziksel değişikliklerinin ve bunların zamanlamasının ergenin sosyal ve duygusal gelişim süreci üzerinde etkisi bulunmaktadır (Hazen, Schlozman ve Beresin, 2008). Bu süreçte gelişimin ana odağı tek bir alan olarak görülmemektedir. Bronfenbrenner'in ekolojik

kuramında da belirtildiği üzere, bireyin gelişiminin ekolojisi biyolojik, bireysel-psikolojik, sosyal-kişilerarası, kültürel ve tarihsel olmak üzere çoklu ve ilişkili bağlamlardan oluşmaktadır (Bronfenbrenner, 1994).

Bu doğrultuda, Tablo 2.1’de ergenlik dönemindeki gelişim süreçleri sunulmaktadır.

Tablo 2.1

Ergenlik dönemindeki gelişim süreçleri

Ergenlik Dönemindeki Gelişim Süreçleri			
Fiziksel Gelişim	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Bilişsel Gelişim	Ahlaki Gelişim
Büyüme hamlesi	Ebeveynlerden duygusal ayrılma	Soyut kavramı anlamak için artan kapasite ve ileri düzey akıl yürütme becerisinin gelişimi	Kohlberg teorisinde genellikle gelenek öncesi düzeyden geleneksel ahlak düzeyine geçiş
Kasık ve vücut kıllarının büyümesi	Daha fazla kişisel kimlik duygusu	Daha fazla dürtü kontrolü	Başkalarının bakış açılarını daha fazla anlama yeteneğinde gelişim
Üreme organlarının büyümesi ve olgunlaşması	Bir akran grubu ile özdeşleşme	Riske karşı ödülün daha etkili değerlendirilmesi	Ahlak daha az somut ve kural tabanlı, rol yükümlülüklerine ve birinin başkaları tarafından nasıl algılandığına daha fazla odaklanma
<i>Erkeklerde</i> , kas kütlelerinde artış, Sperm üretiminin başlangıcı;	Romantik ilişkilerin keşfi ve kişinin cinsellik duygusu	Çalışma belleğinin kullanımında gelişim Dil becerilerinde gelişim	Ebeveynlerin ve kurumların değerlerini sorgulama
<i>Kızlarda</i> , meme gelişimi de dâhil olmak üzere kadın vücudu şeklinin gelişimi		Duygusal kendini düzenlemeye yönelik artan kapasite	
Regl başlangıcı			

Kaynak. Hazen, Schlozman ve Beresin, 2008.

Tablo 2.1 incelendiğinde, ergenlerin gelişim süreçleri içerisindeki bazı görevler belirtilmektedir. Başka bir çalışma belirtilen, söz konusu ergenlik döneminin alt evreleri açısından da sınıflandırıldığı görevler Tablo 2. 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.2

Ergenliğin alt evrelerine göre gelişimsel görevler

Ergenliğin Alt Evrelerine Göre Gelişimsel Görevler			
	Biyolojik	Psikolojik	Sosyal
Erken Ergenlik	Kızlar: göğüs ve kasıklarda kıl gelişimi, büyüme hamlesinin başlaması; Erkekler: testis büyümesi, genital büyümenin başlangıcı	Somut düşünme ancak erken ahlak kavramları; cinsel kimlik gelişiminin ilerlemesi; olası akran ilgisi; beden imgesinin yeniden değerlendirilmesi	Ebeveynlerden duygusal ayrılma; güçlü akran tanımlamasının başlatılması; erken keşif davranışları (sigara, şiddet)
Orta Ergenlik	Kızlar: büyüme hamlesinin sonu; menarş; yağ birikimi ile kadın vücut şeklinin gelişimi Erkekler: ergenlik dönemi, spermarş; ses kesintileri; büyüme hamlesinin başlaması	Soyut düşünme, ama “kurşun geçirmez” kendilik algısı; gelişen sözel yetenekler; hukukun ahlakla tanımlanması; hararetli ideolojinin başlangıcı (dini, politik)	Ebeveynlerden duygusal ayrılma; güçlü akran tanımlaması; artan sağlık riski (sigara, alkol vb.); akran ilgisi; erken meslek planları
Geç Ergenlik	Erkekler: ergenliğin sonu; kas kütlesi ve vücut kıllarında sürekli artış	Karmaşık soyut düşünme; hukuk ve ahlak arasındaki farkın belirlenmesi; artan dürtü kontrolü; kişisel tanımlamanın daha da geliştirilmesi; dini ve politik ideolojinin daha da geliştirilmesi veya reddedilmesi	Sosyal özerkliğin gelişimi; samimi ilişkiler; mesleki yeterlilik ve maddi açıdan bağımsızlığın geliştirilmesi

Kaynak. Christie ve Viner, 2005.

Tablo 2.1 ve Tablo 2.2 incelendiğinde, bu süreçlerin başlangıç ve bitiş zamanlamaları ile gelişim dönemindeki deneyimler birçok etmeden etkilenmektedir. Tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir şekilde anlaşılması için ergenlik döneminin iyi bir şekilde tanımlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Biliş

Bilişin bilim dünyasında ilk ifade edilişi, 1225 gibi erken bir tarihe dayanmakla birlikte biliş ile ilgili terimlerinin yaklaşık %60'ının 17. ile 19. yüzyıllar arasında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Chaney, 2013). Özellikle bilişsel devrim üzerine yapılan çalışmalar ve bilgisayarın çalışma ilkelerine yönelik geliştirilen metaforlarla birlikte biliş çalışmaları, 1950'li ve 1960'lı yıllarda ivme kazanmıştır (Gardner, 1987). Bu kadar erken yıllara dayanan bir tarihe sahip biliş teriminin tanımına odaklandığımızda, biliş kelimesi Latince kökenli bilmek, kavramsallaştırmak anlamına gelen 'cognōscere' kavramından geldiği görülmektedir (Partridge, 1958). Sözlük anlamında biliş; *"Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi"* olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2019). Neisser (1967) bilişi, *"duyusal girdilerin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, detaylandırıldığı, saklandığı, kurtarıldığı ve kullanıldığı tüm süreçler"* olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlarda bilişin, "zihinsel bir süreç" olduğu görülmektedir. Ayrıca zihinsel süreçlerin bir bilgi işleme yolu olarak da değerlendirilebileceği belirtilmektedir. Bir başka ifade ile, bilişsel süreçler, algı ve deneyim gibi farklı kaynaklardan edinilen bilgi aktarımı süreci ile desteklenmektedir (Newen, 2015).

Bilgi aktarımı süreci ile gerçekleşen bilgi işleme süreci temelde iki yapıyı içermektedir: bilişsel yapılar ile bilişsel süreçler. Duyusal kayıt, çalışan bellek ile uzun süreli belleği içeren bilişsel yapı içerisinde bilgilerin aktarımı dikkat, algı, kodlama, depolama, yeniden çağırma ve hatırlama süreçlerini kapsayan bilişsel işlemler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Ingram, 1986; ak. Karakaş ve Aydın, 1999). Söz konusu bilgilerin aktarımında başat bir role sahip ve bireyin biyolojik olgunluk düzeyi ile belirlenen bilişsel yapılar, bireyde var olan zihinsel organizasyonlar olarak da ifade edilmektedir (Erden ve Akman, 2018). Ayrıca bilişsel yapılar, öğrenmeye ilişkin bir durumda bilgiyi bir araya getiren öğeleri organize eden ve tutan zihinsel şema ya da çatı olarak da belirtilmektedir (Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry, 1983). Bilişsel yapılarda, bilgiler, kavramlar ya da şemalar arasındaki ilişkilendirme kurulurken önceki deneyimler veya bilgilerin organize edilmesinden yararlanılmaktadır (Neisser, 1967).

Beyinde gerçekleşen bu bilgi işleme süreci, kademeli ve eş zamanlı olarak iki şekilde olmaktadır (Das, Kirby ve Jarman, 1979). Bilginin kademeli olarak işlenmesi, bilginin belirli bir sırada işlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Kademeli bilgi işleme

sürecini kullanarak yapılan çözümlenmelerde bilgi, her bir adımın sonraki bilgilerin işlenmesi için ipuçları sağladığı birbiri ardına gelen adımlarla ilerlemektedir. Diğer bir deyişle, işlemin her aşaması, hemen önceki aşamanın tamamlanmasına bağlı olmaktadır (Hickman, 2008). Eş zamanlı bilgi işleme sürecinde ise, yeni bilgiler aynı zamanda zihinde işleme alınmaktadır. Bu süreçte, bilginin zihinde belli bir diziyi takip ederek işlenmesinden çok beyinde birden fazla iş aynı anda yapılmaktadır. Eşzamanlı bilgi işleme, anlama ve yorumlamaya yardımcı olmak için ayırık ve ilişkisiz uyarınları tek bir grup veya bütün halinde birleştirme işlemi olarak ifade edilmekle birlikte bağımsız durumlar arasındaki ilişkilerin ve onun bütünüyle ilişkisinin veya konunun anlaşılmasını ya da kavramsallaştırılmasını içermektedir (Huang, 2011).

Bu doğrultuda bilgi işleme sürecinin dinamik ve kompleks yapısı, üst düzey bilişsel işlevleri belirlemede yönetici işlevler kavramını ortaya çıkarmıştır (Lezak, 1982). Aslında bilişsel işlevler bireyin mevcut bilgi, beceri ve zihinsel kapasitesinin ne olduğuna odaklanmaktayken yönetici kontrol ya da bilişsel kontrol olarak da isimlendirilen yürütücü işlevler amaçların net bir şekilde belirtilmesi ve planların uygun ve işlevsel olarak gerçekleştirilmesi için gerekli zihinsel kapasiteye dikkat çekmektedir (Lezak, 1982). Bu zihinsel kapasite gerektiğinde yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya işleme ile bilgileri düzenlemektedir (Burgess ve Simons, 2005; Espy, 2004; Miller ve Cohen 2001). Bilişsel işlemlerin düzenlenmesine ilişkin olarak yönetici işlevler kavramı; özdüzenleme, bilişsel esneklik, ketleme, planlama, davranışın ardışıklığı, davranışın örgütlenmesi, var olan zihinsel şemaların korunması ya da yeni bilgilerle değiştirilmesi gibi yetenekleri içermektedir (Borkowski ve Burke, 1996; Lezak, 1995; Mercugliano, 1999). Ayrıca yürütücü işlevlerin engelleme, çalışma belleği ve bilişsel esneklik olmak üzere 3 ana odağı olduğu da ifade edilmektedir (Doğan Laçın ve Yalçın, 2019; Lehto, Juujarvi, Kooistra ve Pulkkinen, 2003; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter ve Wager, 2000).

Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik kavramı, Batting (1979) tarafından ortaya atılmıştır. Bilişsel esneklik, çeşitli bilişsel stratejilerin bireyin mevcut kaynaklarında ya da birikiminde var olması ve gerekli durumlar için en etkili alternatifini seçme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte bilişsel esneklik genellikle durumları farklı şekillerde algılamak, işlemek veya yanıtlamak için zihinsel kurulum (mental set),

yetenek, düşünce veya dikkati kaydırma becerisi olarak da ifade edilen çok bileşenli bir süreçtir (Eslinger ve Grattan, 1993). Bir başka tanımda ise bireyin bilişsel işleme stratejilerini çevrede yeni ve beklenmedik koşullarla karşılaşacak şekilde uyarlama yeteneği olarak belirtilmektedir (Cañas, Quesada, Antolí ve Fajardo, 2003). Kısaca bilişsel esneklik, temel bir öncül olarak zihinsel kurulumun çevresel koşullara göre değiştirilmesi ya da koşulları yorumlayabilmek için yeniden yapılandırılması ve değişen koşullara uyum sağlamasıdır (Downes, Roberts, Sahakian, Evenden, Morris ve Robbins, 1989; Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006). Bilişsel esneklikle ilgili tüm bu tanımların, bir öğrenme sürecinde deneyimle edinilebilen bir beceriye atıfta bulunarak becerinin bilişsel işleme stratejileri ile uyumuna vurgu yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte bilişsel esnekliğin dikkat süreçlerine ve bilgi temsiline bağlı olduğu da belirtilmektedir (Canas ve diğerleri, 2006). Ayrıca bilişsel esneklik genellikle hedefe yönelik davranışları olanaklı kılan yürütücü işlevler bağlamında da araştırılmaktadır (Garon, Bryson ve Smith, 2008).

Yukarıda da belirtildiği üzere, bilişsel esnekliği bazı araştırmacılar sadece belirli bir bilişsel yetenek veya beceri olarak görmekteyken, bazıları bilişsel sürecin veya bilişsel sistemin bir çeşidi olarak ele almaktadır. Bununla birlikte bilişsel esnekliği, bilişsel mekanizmaların etkileşimi olarak yapılandıran görüş de vardır. Örneğin, boyut değiştirerek kart eşleme (Dimensional Change Card Sorting) ile ilgili çalışmalarda (Kirkham, Cruess ve Diamond, 2003; Zelazo, Muller, Frye ve Marcovitch, 2003), 3-5 yaş arası çocukların dikkati yönlendirme ve engellemede ve karmaşık kuralları uygulamada güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir. Bilişsel esneklikle ilişkili görevlerde başarılı olabilmek için bu becerilerin yaşla birlikte gelişmesi kadar engelleme/ketleme, çalışma belleği ve zihinsel şemaları değiştirme gibi yürütücü işlevlerin de önemli olduğu belirtilmektedir. Bilişsel esnekliğin ortaya çıkışı iki tür etkileşime bağlıdır: ilki bilişsel mekanizmaların etkileşimini, ikincisi ise duyuşsal-motor mekanizmaların bilişin ve bağlamın gelişimsel zamandaki etkileşimini içermektedir. Kısacası, “bilişsel esnekliğin” statik bir yapı olmadığı yalnızca belirli koşullar altında bilişsel sistemin işleyişinde veya alt sistemlerinde (dikkat, akıl yürütme vb.) ortaya çıkan ve etkileşime açık bir özellik olduğu belirtilmektedir (Lonescu, 2012).

Bilişsel esnekliğin çevreden gelen çeşitli uyarıcılara yanıt verebilmesi için birçok mekanizma ile etkileşiminin gerektiği görüşü, geniş bir davranış yelpazesinde kendini göstermektedir. Bu davranışlar arasında, bir görevden diğerine geçiş veya çoklu görev, yeni bir kural ile davranış değiştirme, bir probleme yeni bir çözüm veya çözüm

yolu bulma, yeni bilgi ve/veya araçlar oluşturma gibi esnek davranışlar yer almaktadır (Crone, Bunge, van der Molen ve Ridderinkhof, 2006; Leber, Turk- Browne ve Chun, 2008).

Diğer yandan bilişsel esnekliğin tam zıddı olarak bilişsel esneksizlik tanımı da yapılmaktadır. Bilişsel esneksizlik, düşünme biçimleri arasında geçiş yapamama ve dolayısıyla değişen kurallara veya kategorilere uyum sağlamada güçlük olarak tanımlanmaktadır (Cools ve Robbins, 2004; Zmigrod, Rentfrow ve Robbins, 2019). Özellikle bireylerin bilişsel esneksizlik haline yönelik olarak bilişsel abluka, bilişsel histerezi, işlevsel sabitleme ve işlevsel indirgeme olmak üzere dört olgu tanımlanmıştır. Bilişsel abluka, farklı bir eylem biçimine geçmenin daha elverişli olduğu durumlarda bile, başlangıçtaki mevcut eylemle devam etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bilişsel ablukadaki birey dikkatini o anki durumun ya da olayın bir kısmına odaklar ve eşzamanlı yürütülmesi gereken diğer etkinlikler arasında zamanını dağıtmaya yönelik bir sınırlama gösterir. Bilişsel histerezi ise, durumun yanlış tanımlanmasına odaklanmaktadır. Başka ifade ile, kişinin sorunu çözmek için yürüttüğü hatalı eylem üzerine durulmaktadır. Burada yanlış olan, seçilen eylemin kendisidir. İşlevsel sabitleme ise algılarımızda sabit veya katı olduğumuz anlamına gelmektedir. Bu katılık, günlük hayatta kullandığımız nesnelerin yeni şekillerde nasıl kullanılabileceğini görme yeteneğimize ket vurmaktadır. Dördüncü kavram olarak işlevsel indirgeme ise, karşılaşılan bir sorunun birçok nedeni olmasına karşın bu sorunun nedenlerini tek bir sebebe indirgeme eğilimidir (Canas ve diğerleri, 2006).

Özetle, bilişsel esneksizlik olgularından birine sahip bireylerin, karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin uygun strateji geliştirmede zayıf beceriye sahip olabilecekleri ve mevcut kaynaklarının kullanımında zorluklar yaşayabilecekleri ile yeni durumlara veya olaylara uyum sağlamada güçlük çekebileceği söylenebilir.

Bilişsel Esneklik Kuramı

Bilişsel esneklik kuramı, ileri düzey bilgi edinimine ilişkin bir konu ile ilgili olarak öğrenmeyi hedefleyen yapılandırmacı bir öğrenme kuramı olarak tanımlanmaktadır (Spiro, Coulson, Feltovich ve Anderson, 1988).

Bilişsel esneklik kuramının temel prensipleri kısaca şu şekilde belirtilmektedir (Spiro ve diğerleri, 1988; Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1992):

- 1- *Aşırı basitleştirme ve aşırı düzenlemeden kaçınılmalıdır:* İleri düzey bilgi edinme sürecinde, bilginin giriş düzeyindeki kadar basit ve düzenli olmadığı yönlerde dikkat çekmenin esneklik açısından önemine vurgu yapılmaktadır. Özellikle bilişsel esneklik, bilginin belirli bir duruma yönelik anlama ve karar verme ihtiyaçlarına uyarlanabilmesi için seçici kullanımını içermektedir. Ayrıca bilginin diğer bilgilerle ilişkiselliği ve karmaşıklığı daha fazla bilgi toplanma durumunu en üst düzeye çıkarabilmektedir. Bu kapsamda kuram, kavramlar arası bağların vurgulanmasına dikkat çekmektedir. Özellikle eğitim alanında bir konuya ilişkin karmaşık ve düzensiz kavramların doğal yapısını öğrencilere göstermek yerine bu kavramları basitleştirme yoluyla göstermenin sonradan değiştirilmesi zor olan istenmeyen kavramsallaştırmalara neden olduğu ifade edilmektedir.
- 2- *Çoklu temsillerin varlığı önemlidir.* Tek bir prototip, şema ya da analogi, bilginin karmaşık yönlerinin gözden kaçmasına neden olabilir. Bilişsel esnekliğin, kavramsal bir konu hakkında düşünme biçimlerinin çeşitlendirilmiş bir dağarcığı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Birçok yönden kullanılması gereken bilginin çeşitli açılardan öğrenilmesi, temsil edilmesi ve uygulanması ileri düzey bilgi edinme hedeflerine ulaşmak için önemlidir.
- 3- *Öğretim sürecinin örnek olay merkezli yürütülmesi önemlidir.* İleri düzey bilgi hedeflerine ulaşma sürecinde örnek olay üzerinden sürecin yapılandırılması önemlidir. Özellikle örnek olayın yapılandırıldığı dinamiğin anlaşılması ileri düzey bilgi hedeflerine ulaşma sürecine katkı sunmaktadır. Çok çeşitli yeni olaylara yanıt verme esnekliğinin artması, örnek olayların iyi bir şekilde anlaşılması ve yorumlanması ile ilişkilidir.
- 4- *Kavramsal bilginin anlamı, onun kullanım örüntüleriyle yakından bağlantılıdır.* İleri düzey bilgi hedeflerine ulaşma sürecinde, bir kavramın kullandığı anlamı farklı durumlar arasında evrensel olarak ortak bir paydada buluşamıyorsa, o zaman kavramın olay bağlamında nasıl kullanıldığının ayrıntılarına çok daha fazla dikkat edilmelidir.
- 5- *Şema düzeneği (sertlikten esnekliğe):* Bir alanda sağlam, katı, önceden derlenmiş bilgi yapılarından elde edilen bilgi ile duruma uygun olarak uyum sağlamak için farklı kavramsal ve örnek olay kaynaklarından elde edilen bilginin birleştirilmesine ya da ilişkilendirilmesine önem verilmelidir. Bu

çerçevede mevcut, önceden yapılandırılmış bilgiler, ileri düzey bilgi edinme hedeflerine ulaşma sürecine yönelik esnek bilgilerin yapılandırılmasında gereklidir.

- 6- *Bilgi kaynakları birbirleri ile bağlantılı olmalıdır.* Bilişsel esneklikle ilişkili olarak farklı bilgi kaynaklarının duruma ya da olaya uyarlanabilmesi için, bu bilgi kaynakların birbiriyle bağlantı kurulabilir olması gerekmektedir.
- 7- *İleri düzey bilgi edinme sürecinde karmaşık öğrenme mekanizmalarına ilişkin bilgi ustalığını kolaylaştırmak için aktif katılım, eğitici rehberlik ve destek önemlidir.* Özellikle karmaşık ve ileri düzey bilgi edinme hedeflerine ulaşma sürecinde eğitici rehberlik ve desteğin bilginin karmaşıklığını yönetmede etkili olduğu belirtilmektedir.

Bu çerçevede bilişsel esneklik kuramı, öğretimde daha karmaşık ileri düzey bilgi edinme hedeflerine ilişkin öğrenme mekanizmalarında bilginin öğrenilmesi, temsil edilmesi, uygulanması ve aktarımına yönelik aşırı basitleştirilmiş ve/veya aşırı düzenlenmiş öğretim yaklaşımlardan kaçınarak daha aktif katılımı destekleyen, bilgi kaynaklarının ilişkili olduğu ve bilişsel esnekliğe izin veren yöntemlere dikkat çekmektedir (Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan ve Boerger, 1987).

Bilişsel Esneklik İle İlişkili Kuramlar

Bilişsel esneklik kuramının Piaget'in Genetik Epistemoloji Kuramı, Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı ve Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı gibi diğer yapılandırmacı kuramlar ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Kearsley, 2000; Willet, 2001, akt. Karadeniz, 2004). Özellikle;

- 1- Genetik Epistemoloji yaklaşımında yer alan bilişsel gelişim kavramı,
- 2- Anlamlı Öğrenme Kuramı'ndaki eski/yeni bilgilerin ilişkisi,
- 3- Bilişsel Gelişim Kuramı'ndaki buluş yoluyla öğrenme ve problem temelli öğrenmeyle ilişkili kavramların bilişsel esneklik kuramında merkeze alındığı belirtilmektedir.

Piaget'in Genetik Epistemoloji Kuramı. Piaget'in genel kuramsal çerçevesini isimlendirdiği Genetik Epistemoloji Kuramı'nda bilginin nasıl organize edildiğine ve özellikle bilişsel yapı kavramına yapılandırmacı bir bakış açısı ile odaklanılmaktadır. Kuramdaki temel sorular: “*Dış dünyadaki nesnelere nasıl bilebiliriz?*”, “*Bu nesnelere*

anlama sürecimiz ne kadar kesin ve geçerlidir?” ve “Karşılaştığımız nesnelere etkileşimlerimizi hangi yöntemlerle inceleyebiliriz?” (Gallagher ve Reid, 1981). Piaget bu temel sorular ile bilginin hem yapısı hem de anlamına dikkat çekmektedir.

Genetik Epistemoloji Kuramı bilişsel gelişim yapısını her dönem için yaklaşık yaş aralıklarını ifade ederek 4 evreye ayırmaktadır: duyuşal-motor evre (0-2 yaş), işlem öncesi evre (2-6 yaş), somut işlemler evresi (6-11 yaş) ve soyut işlemler evresi (11 + yaş) (Gallagher ve Reid, 1981). Bu dönemler sürecince, Piaget’in Genetik Epistemoloji Kuramı’nın bilişsel gelişim odağında bilginin yapılandırılmasındaki uyum sürecinde yer alan özümleme ve uyma süreçleri, dengeleme, zekâ ve bireylerin bilişsel yapılarında şekil alan zihinsel şemaların olduğu belirtilmektedir (Yavuzer, 1999).

Duyusal-motor evresinde bebekler, dış dünyayı keşfetmede duyularını ve motor becerilerini kullanmaktadırlar. Yeni doğan bebekler çevreleriyle emme, göz hareketleri, dokunma gibi refleksler aracılığıyla bağ kurmaktadır. İşlem öncesi dönemde çocukların dili kullanma becerilerinin gelişmesinin yanı sıra bütün zihin yetenekleri de hızla gelişim göstermektedir. Bununla birlikte bu dönemdeki çocukların, nesnelere imge ve sözcükler aracılığıyla tanımlamayı öğrendikleri ifade edilmektedir (Bacanlı, 2000). Somut işlemler evresinde bireyler daha somut düşünmeye eğilimli olmalarına rağmen mantıklı ve soyut düşünmeye başlamışlardır. Bu dönem soyut işlemler evresi için bir geçiş dönemi olarak işlev görmektedir. Soyut işlemler döneminde ise bireyin düşünce ve anlayışının önemli ölçüde geliştiğine vurgu yapılmaktadır. Bu aşamadaki ergenlerin mantıklı düşünme, problem çözme, özellikle soyut ve teorik kavramları düşünüp tartma/değerlendirme ile karar verme, bilişsel esneklik gibi soyut becerilerin anlamlı derecede gelişim gösterdiği ifade edilmektedir (Piaget, 2004; Yavuzer, 1999). Piaget (1972)’ye göre, özellikle mantıksal düşünce, tümdengelimli akıl yürütme, yöntemsel ve bilimsel yollarla problem çözme ve sistematik planlama gibi beceriler de bu aşamada gelişim göstermektedir. Piaget, bu süreçlere yönelik yöntemsel ve bilimsel yaklaşımı “hipotetik-tümdengelimli akıl yürütme” olarak isimlendirmektedir. Bu dönemde gelişen beceriler ile ergenler artık bir problemi veya durumu farklı açılardan değerlendirebilir ve sonucu etkileyebilecek veya etkilemesi olası birçok etmeni tanımlayabilmektedirler. Bununla birlikte, bir veya daha fazla etmen değiştirildiğinde veya manipüle edildiğinde en olası sonucu tahmin edebilmektedirler (Foltz ve Overton, 1995). Örneğin; lisede alan tercihi yapacak öğrenciler, kendilerini tanımları, beklenti ve gereksinimlerinin altında yatan dinamiklerini iyi analiz etmeleri, çevre koşullarını göz önünde bulundurmaları,

alan tercihi ile birlikte yönelebileceği mesleğin kendine uygunluğunu düşünmesi gibi konuları değerlendirme görevi ile karşı karşıya kalırlar. Bu noktalara ilişkin değerlendirmeler sonucunda bir karara vararak kendi alan tercihlerini yapmaktadırlar (Aydın, 2007). Bu örnekte olduğu gibi, bir lise öğrencisinin okuyacağı alanı tercih ederken göz önünde bulundurduğu tüm basamaklarla bir karara varması mantıksal olarak hipotetik akıl yürütmeye yaklaştığını göstermektedir.

Bu çerçevede somut işlemler döneminde başlayıp soyut işlemler döneminde anlamlı düzeyde gelişim gösteren, bir durumu veya olayı değerlendirebilme, farklı çözüm yolları bulmak için esnek düşünebilme ya da olasılıkları hesaplayabilme gibi bilişsel esneklik ile doğrudan ilişkili bu becerilerin, bireyin yaşama daha etkin, sağlıklı ve uyumlu katılabilmesini desteklediği düşünülmektedir.

Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı. Yeni bilgilerin eski bilgilerle ilişkilendirilmesi hipotezini temel alarak (Ausubel, 1960) ön işlemler, obliteratif aşama ve öğrenme aşaması olarak üç aşamada ilerleyen ve toplamına anlamlı bir öğrenmenin meydana geleceğini savunan (Kumagai, 2013) Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı, altı ilkeyi temel almaktadır (Novak, 2015).

- İlk iki ilkede, öğrencinin yeni bilgiyi halihazırda bildiği bilgilerle ilişkilendirmek için çok az çaba sarf ettiği veya hiç çaba sarf etmediği durumlarda ortaya çıkan ezberci öğrenmeye; öğrencinin yeni bilgileri mevcut, ilgili kavramlar ve önermelerle ilişkilendirmek için bir amaç dahilinde ve bilinçli olarak çaba gösterdiğinde ise ortaya çıkan anlamlı öğrenmeye vurgu yapılmaktadır.
- Üçüncü ilke kapsama ilkesidir. Bilişsel organizasyon çerçevesinde yeni bilgiler ve kavramlar, ilgili daha genel bilgiler ve kavramlarla ilişkilendirildiğinde hem mevcut üst düzey bilgi hem de yeni edinilen fikirler değiştirilir. Bir başka ifade ile, bilgilerin daha az kapsayıcı alt kavramlar altında birleşerek bir sonraki üst düzey kapsayıcı kavram kümelerine bağlı hiyerarşik bir organizasyonundan bahsedilmektedir (Ausubel, 1960; Biser, 1984; Novak, 2010).
- Dördüncü ilke, obliteratif kapsamıdır. Bilişsel yapıda bilgi, daha geniş kapsamlı kavramlarla ilişkilendiğinde mevcut bilgilerin bir takım değişikliği uğramasına yol açabilmektedir. Anlamlı öğrenme sürecinde, bellekten tekrar

geri çağrılan bilgiler başlangıçta öğrenilenden biraz farklı bir biçimde ortaya çıkabilmektedir. Bir başka ifade ile, yeni bilgi, kapsamında bulunduğu daha üst düzey kapsayıcı kavramların genel niteliklerini alarak özümlemiş olabilir ve başlangıçtaki öğrenilen bilgiler hatırlanmayabilir. Bu durum obliteratif kapsam olarak ifade edilmektedir. Sonuçta anlamlı öğrenme ile, yeni bilgi mevcut bilişsel yapıya asimile edilmektedir. Obliteratif azaltma gerçekleşikten sonra hatırlanmayan bilgilerin, toplam kavram üzerinde ve aslında kavramların tüm ilgili çerçevesi üzerinde hala kalıcı bir etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla, belirli bir alt ögenin hatırlanma kaybı meydana geldikten sonra bile yeni ilgili öğrenmenin kolaylaştırılması söz konusudur (Novak, 2010). Örneğin, fizik dersinde vektörler konusu için, lisedeyken matematik dersi alan öğrencilerin matematik ile ilgili özel bilgilerin çoğunu obliteratif kapsam olarak kullanmasına rağmen, yani başlangıçtaki spesifik bilgileri genel kavram içerisinde asimile olmamış hallerini hatırlamasa bile, önemli ölçüde vektör dersi için iyi performans gösterebilecekleri belirtilmektedir. Kısacası, gelecekteki öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir bilişsel yapının organizasyonundan bahsedilmektedir.

- Ausubel'in kuramındaki beşinci ilke, üst düzey öğrenmedir. Üst düzey öğrenme, daha genel bir yeni kavramın önceki alt kavramları topladığı süreci ifade etmektedir. Önceden öğrenilen kavramlar toplanır ve böylelikle yeni bir anlam kazanmaktadır (Novak, 1984). Örneğin; fare, balina, kanguru, köstebek, kirpi, yarası, fil ve koyun hayvanlarını düşünelim. Hayvanları tek tek bilmemize rağmen biz öğrenene kadar bu hayvanların memeli hayvanlar olduğunu bilmiyorduk. Başka bir ifade ile memeli hayvanlar kavramını kavram olarak bilmiyorduk. Eski bilgilerle ilişkili olarak yeni bir kavramın anlam kazanması üst düzey öğrenmeye örnektir.
- Altıncı ilke, bütünleştirici uzlaşma ilkesidir. İki veya daha fazla kavramın birbiriyle yeni bir ilişki içinde olduğu ya da algılanan yeni bir düzeneğin tanımladığı durumlarda bütünleştirici uzlaşma ilkesinden bahsedilmektedir. Bu durumun daha güçlü bir bilişsel organizasyona işaret ettiği ifade edilmektedir (Novak, 1984). Bir öğrencinin çarpmanın gerçekten sadece tekrarlanan bir toplama işlemi olduğunu fark etmesi, öğrencinin $2+2+2=6$ ile $2 \times 3=6$ işlemlerinin aynı olduğunun anlaması, bütünleştirici uzlaşma ilkesine örnektir.

Bu kapsamda Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı'nın özellikle odaklandığı durumun, anlamlı öğrenme için öğrencilerde mevcut bilişsel yapıların yeni bilgilerle anlam kazanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı. Bilişsel gelişim, bilgi işlemenin "tekniklerinin" edinilmesinden oluşmaktadır. Bu teknikler, bir "içselleştirme" süreci yoluyla, bilişsel gelişim ile ilişkili ve farklı bilişsel işlev düzeylerini işaret eden üç bilgi işleme döneminin temelini oluşturmaktadır: eylemsel dönem (0-3 yaş), imgesel (3- 6 yaş) ve sembolik dönem (7 yaş ve üzeri) (Inhelder, Bovet, Sinclair ve Smock, 1966). Bruner (1983), bu dönemler boyunca bilişsel yapıların daha çok bireyin deneyim ve yaşantıları ile oluştuğunu savunmaktadır. Her bireyde gelişim hızının farklılık gösterebileceğini ve bilişsel gelişimin hazır bulunuşluk olmadan yaşantılar yolu ile edinilebileceğini belirtmektedir (akt. Takaya, 2015; Kazancı, 1989).

Özellikle Bruner tarafından geliştirilen buluş yoluyla öğrenme yöntemi ile öğrencilerin ileri düzey bilişsel beceriler geliştirmesinin, karşılaştıkları bir probleme ilişkin hipotez geliştirip test ederken sağlanacağı ifade edilmektedir. Yapılandırmacı bakış açısıyla desteklenen buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının genel amacının bilginin bireyin kendisi tarafından keşfedilmesini sağlamak olduğu belirtilmektedir (Gijlers ve Jong, 2005). Özellikle probleme dayalı olarak bireyin aktif katılımıyla bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesinin önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Karakaya, 2013).

Piaget, Ausubel ve Bruner'in bilişsel gelişim süreçlerine yönelik kuramlar karşılaştırıldığında, bilişsel esneklik ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili kavramlara diyalektik bir perspektif sunulduğu görülmektedir. Özellikle her bir kuramın sağladığı farklı bakış açılarının bireylerin gelişimine olan önemli katkısı kaçınılmazdır. Bu üç kuramın da temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşımın, esnek düşünme, bireyin öğrenmeye aktif katılımı, mevcut bilgilerle yeni edinilen bilgilerin ilişkilendirilmesi gibi süreçleri ortak kıldığı söylenebilir.

Başarı Amaç Yönelimleri

Her bireyin öğrenme stilleri, öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenmeye gereksinim duyduğu konular, başarı algıları ve izledikleri yollar gibi süreçler birbirinden farklılık göstermektedir. Bu süreçte öğrenmeye ilişkin birçok etmen

bulunmaktadır (Seven ve Engin, 2008). Eğitim psikologları tarafından güdülenmenin bireylerin öğrenme süreçlerinin önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Pintrich, 2003). Gdülenme kavramı, davranışın altında yatan nedenler olarak ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bir başka ifade ile, hedefe yönelik davranışları başlatan, yönlendiren ve sürdüren süreç olarak tanımlanmaktadır (Miskel, 1982) ve davranışı harekete geçiren biyolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel süreçleri içermektedir. Bu tanımlar çerçevesinde güdülenme kuramları, bireyleri neyin harekete geçirdiğine ve hangi etkinliklere veya görevlere yönlendirdiğine yönelik soruları yanıtlamaya çalışmaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002; akt. Pintrich, 2003). Gdülenmeye yönelik çeşitli kuramlar, izleme ve strateji geliştirme gibi bilişsel davranışlara ve/veya inançlar ve tutumlar gibi bilişsel olmayan yönler odaklanmaktadır (Lai, 2011).

Ergenlik dönemi yetişkinlik için bir değişim ve hazırlık zamanı olduğundan ve bu dönemdeki akademik başarının kariyer gelişimi üzerinde önemli etkileri olabileceğinden ergenlerin öğrenme bağlamlarındaki güdülenme süreçlerinin, okuldaki başarı potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için çok önemli olduğu düşünülmektedir (Mansfield ve Wosnitza, 2010). Bu çerçevede öğrencilerin okulda neden başarılı olmak isteyebilecekleri ve başarı için kritik olan bireysel ve çevresel faktörler hakkında zengin bir anlayış sunan başarı amaç yönelimi kuramı, öğrenci güdülenme sürecini anlamakta önemli bir perspektiftir. Bir diğer deyişle, başarıya ilişkin güdülenme ve davranışı açıklamayı odağına almaktadır (Pintrich, 2000a).

Başarı amaç yönelimleri kuramı, sosyal-bilişsel bir yaklaşım olarak öğrenme güdüsünün açıklamasında çevresel etkenler ile bilişsel değişkenlere vurgu yapmaktadır (Ames, 1992; Schunk, Pintrich, ve Meece, 2008; akt. Liem, Lau ve Nie, 2008; Nicholls, 1989; akt. Urdan ve Midgley, 2003). Bu kuramda bireyin başarı güdüsü, görevlerin yerine getirilmesindeki amaç ve uygulama sürecine katılımının niteliğini şekillendiren hedefe ulaşma beklentisi yönünden etkilenmektedir (Nicholls, 1989; akt. Urdan ve Midgley, 2003). Ulaşılmaya çalışılan amaçlar, başarı ile ilgili bir dizi düşünceyi organize etmeye ve ardından karar vermeye yönelik bir süreci de ifade etmektedir (akt. Ames ve Archer, 1987). Başka bir ifade ile başarı amaçları, sadece basit hedefler değil, aynı zamanda hedeflerle ilgili görev, yeterlilik, başarı, yetenek, çaba, değerlendirme gibi bir dizi bileşeni de kapsamaktadır (Pintrich, 2000b).

Başarı güdüsünü değerlendirmede önemli açıklamalar getiren başarı amaç yönelimleri kuramı, bireylerin başarı ile ilgili bilgiyi nasıl açıkladıkları, ne yönde bir değerlendirmeye tabi tuttukları ve başarının meydana geldiği bağlamda nasıl deneyimler edindiklerine yönelik bir yapı sunmaktadır (Ames ve Archer, 1998; Dweck, 2000).

Özellikle 1970'li yıllardan bu yana Ames, Dweck, Maehr ve Nicholls gibi bilim insanları tarafından çalışılmaya başlanan başarı amaç yönelimi kuramına yönelik çeşitli modeller ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda Elliot ve McGregor (2001) tarafından 2x2 modeli ve Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından 3x2 modeli ile klasik başarı amaç yönelimi kuramı revize edilmiştir. İlerleyen süreçlerde de kuram, farklı bakış açılarıyla gereksinime yönelik olarak tekrar gözden geçirilerek aşağıdaki biçimlerle ele alınmıştır (Özdemir, 2019).

1. Klasik Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında İkili Başarı Yönelimleri Modeli
2. Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında Üçlü Başarı Yönelimleri Modeli
3. Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli
4. Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli
5. Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında Çoklu Başarı Yönelimleri Modeli

Klasik Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında İkili Başarı Yönelimleri Modeli

İkili Başarı Yönelimleri Modeli, Dweck ve Leggett (1988) tarafından öğrenme ve performans yönelimi isimleri ile kavramsallaştırılırken, Nicholls (1989) tarafından görev ve ego yönelimi olarak yapılandırılmıştır. Bu kavramsallaştırmalarda öğrenme yönelimi ile görev yöneliminin, performans yönelimi ile de ego yöneliminin benzer yorumlamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu kavram grupları öncelikle öğrenmenin kendi içinde bir amaç olarak algılanıp algılanmadığının değerlendirilmesi ya da sosyal onay almak, diğerlerine karşı üstünlük sağlamak veya başkalarından olumsuz değerlendirmeler almaktan kaçınmak gibi görevin dışındaki bir amaca ilişkin aracı olup olmadığı yönünden birbirinden ayrılmaktadır (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988).

Görev yönelimi yüksek olan bireylerin ustalık elde etmek ve kişisel gelişim sağlamak için bir başarı faaliyetine girdikleri ve yeterliklerini değerlendirmek için de kendilerine referans olarak verilen kriterleri ele aldıkları belirtilmektedir. Ego yönelimi yüksek olan bireylerin ise, diğer bireylere daha iyi performanslarını gösterebilecekleri ya da yeterliliklerini sergileyebilecekleri bir faaliyette buldukları ifade edilmektedir. Ego yönelimi yüksek olan bireylerde karşılarındaki bireylerin kendilerine yönelik algıları önemli olduğu için bu bireyler kendi algılanan yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik normatif veya karşılaştırmalı kriterler kullanmaktadırlar (Nicholls, 1989).

Dweck ve Leggett (1988) tarafından ise performans hedefleri bireylerin kendi yeterlilikleri hakkında olumlu yargılar kazanmakla ilgilendikleri; öğrenme hedefleri ise bireylerin yeterliklerini ve becerilerini geliştirmek ile bilgileri artırma arzusuyla ilgilendikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme ya da görev yönelimli bireylerin öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Butler, 1987), zorlayıcı görevleri yerine getirmeye yönelik eğilimlerinin daha fazla olduğu (Dweck ve Leggett, 1988) ve öğrenme sürecinde bilgi işleme stratejilerini daha fazla kullanma eğiliminde oldukları (Ames, 1992) ifade edilmektedir.

Diğer yandan ise performans ya da ego yönelimli bireylerin, akademik başarı ile ilişkili olmayan, minimum çabayla diğer insanlardan daha başarılı algılanmaya yönelik performans geliştirme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Butler, 1987). Bu bireylerde görülen çaba eksikliği, bilgi işleme sürecinde daha az strateji geliştirmeye, zorlu görevlerden kaçınıp potansiyellerine göre basit düzey görevleri yerine getirmeye ve daha fazla dışsal motivasyon ihtiyacını meydana getirmektedir. Ayrıca öğrencilerin performans yönelimini okul çalışmalarına karşı olumsuz tutumlarını ifade etmenin, başarısızlıktan kaçınmanın veya öğrenme durumunun kısıtlamaları ve talepleriyle başa çıkmanın bir yolu olarak benimseyebilecekleri ifade edilmektedir (Meece ve diğerleri, 1988).

Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında Üçlü Başarı Yönelimleri Modeli

Başarı amaç yönelimi kuramının öğrenme ve performans yönelimine yönelik modellenen klasik bakış açısı, Elliot ve meslektaşları tarafından gözden geçirilmiştir. Özellikle klasik başarı yönelimi kuramının, kaçınma davranışına yönelik ayırt edici bir bakış sunmadığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda kuram, Atkinson'un başarı ihtiyacı

ve başarı korkusunu kapsayan başarı güdüsü yaklaşımından anahtar yapılarla ilişkilendirilerek revize edilmiştir (Elliot ve Church, 1997).

Hiyerarşik model olarak isimlendirilen üçlü başarı yönelimleri modeline göre, başarı güdülerinin başarı ile ilgili sonuçlar üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu ve bu etkinin ise başarı hedefleri aracılığıyla gerçekleştiği ifade edilmektedir. Söz konusu hiyerarşik modelde, özellikle Nicholls'ün ego yönelimi bakışına karşı (Nicholls, 1989), Elliot ve meslektaşları tarafından üç tür hedef önerilmiştir (Elliot ve Harachiewicz, 1996). Bu üç tür hedef şu şekildedir:

- ustalık/öğrenme hedefleri
- performans-yaklaşma hedefleri
- performans-kaçınma hedefleri

Hiyerarşik modelde ustalık/öğrenme hedefleri, yeterlik ve görev ustalığının geliştirilmesine; performans kaçınma hedefleri, olumsuz bir yeterlik algısından kaçınmaya ve performans-yaklaşma hedefleri ise olumlu yeterlik yargısına ulaşmaya yönelik bir performansa odaklanmaktadır (Elliot ve Church, 1997).

Ustalık/öğrenme ve performans yaklaşımı hedefleri kapsamında, ustalık hedefi için görev ustalığı ve performans yaklaşma hedefi için ise normatif yeterliliğe göre bireyin kendini düzenleme becerisi ön plana çıkmaktadır. Bu ustalık/öğrenme hedef yönelimi genellikle, en uygun görev katılımını kolaylaştıran meydan okuma, başarı ile ilgili bilgilere duyarlılık, aktiviteye bilişsel ve duygusal yoğunlaşma gibi bilişsel süreçleri de meydana getirmektedir (Elliot ve Harachiewicz, 1996; Folkman ve Lazarus, 1985). Performans-kaçınma hedeflerinde ise, olası olumsuz sonuçlara göre bireyin kendini düzenleyerek manipüle etme davranışı ön plana çıkmaktadır. Söz konusu bu kaçınma yönelimi, başarı sonuçlarının “çaresiz” şemasını oluşturan korku, endişe ve dikkat dağılması gibi süreçleri meydana getirmeye yönelik olduğu ifade edilmektedir (Elliot ve Church, 1997).

Bu kapsamda mevcut kuramın yapılanma sürecinde performans yönelimini kaçınma ve yaklaşma olarak iki başlığa ayrılmasının sebebi, Elliot ve Harachiewicz'in (1996) araştırma sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, ustalık/öğrenme hedef yönelimi ile performans-yaklaşma yönelimine sahip bireylerin içsel motivasyonlarının benzer olduğu ancak performans-kaçınma yönelimli bireylerin içsel motivasyonlarının düşük olduğu belirtilmiştir (Elliot ve Harachiewicz, 1996). Aynı konu ile Elliot ve Church'un (1997) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada da

benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çerçevede performans ve ustalık hedeflerinin içsel motivasyon üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, Rawsthorne ve Elliot'un (1999) meta-analiz çalışması ile de desteklenmektedir.

Özetle çağdaş başarı amaç yönelimleri kuramı kapsamında üçlü başarı yönelimleri modelinde, ustalık/öğrenme ve performans-yaklaşma hedefine sahip bireylere yönelik daha olumlu durum/beceri/yetenek/başarı atfedilirken, performans-kaçınma hedef yönelimine sahip bireylere daha olumsuz durum/beceri/yetenek/başarının atfedildiği söylenebilir.

Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli

Başarı amaç yönelimleri kuramına yönelik ilk revizyonlarda performans yöneliminin kaçınma ve yaklaşma şeklinde ayrımına odaklanılmışken, ilerleyen zamanlarda ustalık/öğrenme hedefinin de aynı ayırım ile gruplandırılacağı Elliott ve McGregor tarafından öne sürülmüştür (Elliott ve McGregor, 2001). Üçlü Başarı Yönelimleri Modeli, bir başka ifade ile Hiyerarşik Model'in sunmuş olduğu yapıya ek olarak öğrenme-kaçınma hedef yönelimi eklenmiştir. Ayrıca Hiyerarşik Model'deki gibi yaklaşma eğilimleri olumlu durumlara atıf yaparken, kaçınma eğilimleri olumsuz durumlara işaret etmektedir. Bu kapsamda model şu dört hedef yönelimi ile yapılandırılmıştır:

- öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi
- öğrenme-kaçınma hedef yönelimi
- performans-yaklaşma hedef yönelimi
- performans-kaçınma hedef yönelimi

Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli kapsamında kategorize edilen gruplar için “yeterlik” kavramının çok belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Bu model için anahtar rolde olan yeterlik kavramı ise Elliott ve McGregor (2001) tarafından şu bileşenlerle tanımlanmaktadır:

- görevin gerekliliklerini belirten “kesinlik” boyutu,
- bireyin tecrübelerini ve başarıma kapasitesini ifade eden “içsel” boyutu
- diğerlerinin performanslarına odaklanan normatif boyutu.

Başarı yönelimine ilişkin yeterliği görev veya içsel odaklı gören, bununla birlikte olumlu olarak değerlendiren bireylerin öğrenme-yaklaşma; yeterliği görev veya

içsel odaklı gören ve aynı zamanda olumsuz olarak değerlendiren bireylerin öğrenme-kaçınma; yeterliği diğerleri odaklı gören ve olumlu olarak değerlendiren bireylerin performans-yaklaşma ve yeterliği diğerleri odaklı gören ve olumsuz olarak değerlendiren bireylerin ise performans kaçınma başarı yönelimi odaklı oldukları ifade edilmektedir (Elliot ve McGregor, 2001).

Klasik ustalık hedefleri gibi, öğrenme yaklaşımı hedefleri de bilgi edinim ve becerinin gelişimine odaklanırken, öğrenme kaçınma hedefleri öğrenmeyi en üst düzeye çıkaramamaktan kaçınmaya odaklanmaktadır (Deemer, Carter ve Lobrano, 2010). Örneğin, öğrencinin sınıfta yapabileceği her şeyi öğrenemeyeceğinden endişe duyması ustalık-kaçınma hedef yönelimine işaretler. Özellikle bu tür yönelime sahip bireyler, yanlış anlamadan, bir yetkinlik hissini veya hâkimiyeti kaybetmekten kaçınmak istemektedirler (Anderman ve Patrick, 2012). Performans-kaçınma hedef yönelimine sahip bireylerden farklı olarak bu bireylerin, başkalarıyla yapılan karşılaştırmalar nedeniyle yanlış bir performans göstermekten çok kendi yüksek standartlarına ulaşma konusunda endişe duyabilecekleri belirtilmektedir (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003).

Elliot tarafından başlangıçta öğrenme kaçınma hedeflerinin yaşlı bireylere uygulanabileceğini öne sürdüğünden, araştırmacılar bu öğrenme-kaçınma başarı hedefi yöneliminin eğitim ortamlarındaki motivasyonu geliştirme sürecine uygulanıp uygulanamayacağına dair çekincelerini ifade etmişlerdir (Kaplan, Middleton, Urdan ve Midgley, 2002). Ayrıca 2x2 başarı hedefi yönelimi modeli kapsamında öğrenme-kaçınma hedeflerini ölçmek için geliştirilen ölçme araçlarının geçerliliği hakkında Elliot'nun da dahil olduğu araştırmacılar tarafından endişeleri belirtilmiştir. Başlangıçta 2x2 başarı hedefi çerçevesini ölçmek için tasarlanmış bir araç olan Başarı Hedefi Anketi (AGQ), 2x2 başarı yönelimleri modeli tarafından kavramsallaştırılan hedeflerin değerlendirilmesinde etkili bulunmamıştır (Elliot ve Murayama, 2008).

Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli

Başarı amaç yönelimleri kuramına yönelik yürütülen çalışmaların artması ile kuramın bir kez daha gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli ile kuram yeniden yapılandırılmıştır.

Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından yapılandırılan 3x2 başarı yönelimleri modeli, temelini 2x2 başarı yönelimleri modelinden almaktadır. 2x2 başarı yönelimi modeli, yeterlik tanımı ve yeterliğin olumlu ya da olumsuz

değerlendirilmesine yönelik ayrımlardan oluşan bir yapı sunmaktayken, 3x2 başarı yönelimi modeli yeterliğin kesinlik ve içsel boyutlarını da ayrılarak Tablo 2.3'te sunulan altı bileşenli bir yapı önermektedir.

Bu modelde başarı yönelimleri; kesinlik (görev), içsel (öz) ve kişilerarası (diğerleri) olarak üçe gruplandırılmış olup yeterliğin değerini olumlu-olumsuz olarak da ele almıştır. Bu çerçevede 3x2 modeli, görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma olmak üzere altı hedef yönelimini içermektedir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011).

Tablo 2.3.

3x2 Başarı Yönelimleri Modeli

		Yeterlik Tanımları		
		Kesinlik (görev)	İçsel (öz)	Kişilerarası (diğerleri)
Yeterlik Değeri	Olumlu (başarıya yaklaşma)	Görev yaklaşma Hedefi	Öz yaklaşma hedefi	Diğerleri yaklaşma hedefi
	Olumsuz (başarısızlıktan kaçınma)	Görev kaçınma hedefi	Öz kaçınma hedefi	Diğerleri kaçınma hedefi

Kaynak. Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011.

3x2 başarı yönelimleri modelindeki altı hedef yönelimine ilişkin; görev yaklaşma hedefinde, “görevi doğru bir şekilde yap”; görev kaçınma hedefinde, “görevi yanlış yapmaktan kaçın”; öz yaklaşma hedefinde, “öncekinden daha iyi yap”; öz kaçınma hedefinde, “öncekinden daha kötü yapmaktan kaçın”; diğerleri yaklaşma hedefinde, “diğerlerinden daha iyi yap”; diğerleri kaçınma hedefinde ise “diğerlerinden daha kötü yapmaktan kaçın” durumları örnek verilebilir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011).

Elliot ve meslektaşları, 3x2 başarı yönelimi modelinin geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrulamak için kültürler arası incelemeye ihtiyaç olduğunu savunmuşlardır. Bu doğrultuda Wu (2012) tarafından Tayvanlı öğrencilerle yapılan bir araştırmada, 3x2 başarı yönelim modelinin ilkökul öğrencilerinden çok ortaokul ve lise öğrencileri için bu modelin önceki modellere göre daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte ilkökul öğrencilerinin aileleri ve öğretmenlerinden

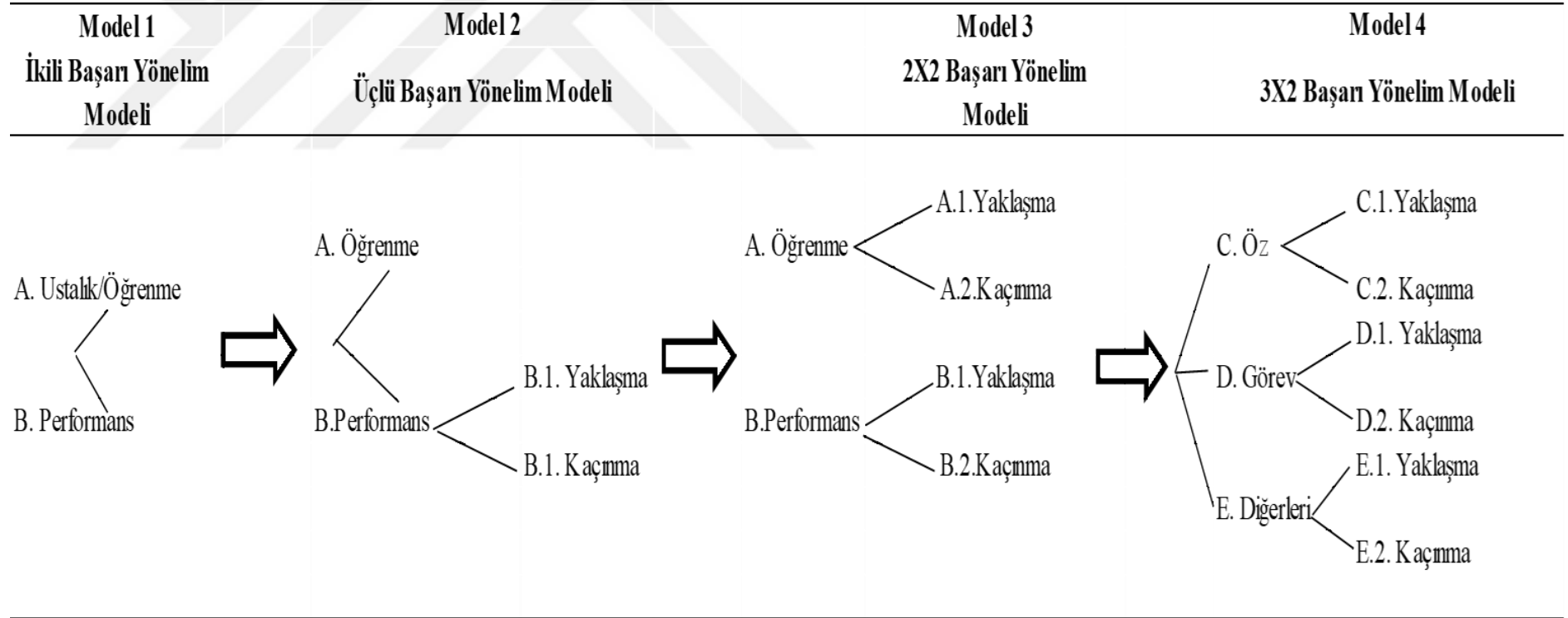
etkilenme olasılıkları daha yüksek olduğu için bu öğrenci grubuna yönelik farklı başarı yönelimlerinin olup olmayacağıın araştırılmasının uygun olacağı belirtilmektedir. Uzak Doğu kültüründe sosyal etmenlerin ve sosyallikle ilişki güdülenmenin çok önemli olması bu vurguda etkili görünmektedir.

Özetle son otuz yılda başarı hedefi kuramına yönelik farklı bakış açıları ile revize modeller öne sürülmüştür. Tablo 2.4'te görüldüğü üzere, bu modeller hep birbirlerinin üzerine temellenen bir yapı olduğu dikkat çekmektedir.



Tablo 2.4.

Başarı yönelimleri modellerine genel bakış



Kaynak. Yang, Taylor ve Cao, 2016.

Çağdaş Başarı Amaç Yönelimleri Kuramı Kapsamında Çoklu Başarı Yönelimleri Modeli

Ustalık/öğrenme ve performans hedeflerini inceleyen araştırmalar, bu iki hedefin bireyin davranışlarını ve performansını birlikte nasıl etkileyebileceğini keşfetmeden, genellikle bu iki hedef yöneliminin etkilerini ayırt etmeye yönelmişlerdir. Ancak süreç boyunca yapılan araştırmalar, bireylerin birden daha fazla olarak çoklu hedef yönelimine sahip olabildiklerini ortaya koymuştur (Hornstra, Majoor ve Peetsma, 2017). Çoklu hedef yönelimi ise, bir bireyin birden fazla hedef yönelimini destekleyerek en uygun şekilde motive olması olarak ifade edilmektedir (Pastor, Barron, Miller ve Davis, 2007). Diğer bir deyişle, çoklu hedef yöneliminin, farklı güdüleyici veya bilişsel sonuçlar için ustalık ve performans hedefleri arasında bir etkileşim olduğu söylenmektedir (Pintrich, 2000a; 2000b).

Pintrich'e (2000b) göre, öğrencilerin davranışları ve başarıları ile ilgili en iyi sonuçları elde etmek için ustalık/öğrenme ve performans olmak üzere iki hedefin nasıl birleşebileceğine ilişkin de iki görüş bulunmaktadır. Bu görüşlerden ilki, gözden geçirilmiş hedef görüşüdür. Bu görüş, çeşitli hedef yönelimlerinin yüksek başarı elde etmenin en uyarlanabilir durum olabileceğini savunmaktadır. Ustalık ve performans hedeflerinin olumlu değer elde etmeye yönelik ustalık/öğrenme hedefine odaklanmak ve aynı zamanda sınıf arkadaşlarının olumlu değerlendirmeleri ile sonuçlandığı daha iyi olmaya odaklanmanın önemine dikkat çekmektedir. Bir başka ifade ile, bu durum yüksek ustalık hedef yönelimi + yüksek performans hedef yönelimi örüntüsüne işaret etmektedir.

Normatif hedef kuramı olarak adlandırılan ikinci görüş ise, performansla ilgili herhangi bir kaygının, katılım üzerinde olumsuz etkileri olabileceğine odaklanmaktadır. Başkalarıyla karşılaştırmaya veya benlikle ilgili olumsuz yargılara neden olan unsurların dikkati dağıtabileceği düşünülmektedir (Pintrich, 2000b). Bu bakış açısıyla, öğrenciler tarafından aynı anda performans hedefi desteklendiğinde, ustalık/öğrenme hedefi ile desteklenen bireylerin başarıya yönelik faaliyetlere genel katılım düzeyi azalma gösterecektir. Bu görüşe göre en uyarlanabilir örüntü, yüksek ustalık/öğrenme hedefleri ve düşük performans hedeflerinin birlikte olduğu durumdur (Pantziara ve Philippou, 2015; Pintrich, 2000b).

Çoklu hedef yönelimi ile ilgili yürütülen araştırmada (Jansen in de Wal, Hornstra, Prins, Peetsma ve Van der Veen, 2016), okul bağlamında öğrenciler arasında farklı başarı amaç profillerini belirlemiş ve öğrencilerin aynı anda birden fazla amaca

yönelebileceğini ortaya konulmuştur. Bu amaç profili araştırması, bireylerin görevlere yönelik başarı amaçları kombinasyonlarına ya da örüntülerine sahip olduğunu ve bu kombinasyon ya da örüntülerden bazılarının diğerlerinden daha elverişli olduğunu ortaya koymaktadır (Pastor, Barron, Miller ve Davis, 2007).

Mattern (2005) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, temel eğitim kursu içinde, eşzamanlı olarak yüksek ustalık/öğrenme ve düşük performans hedeflerine sahip öğrencilerin en yüksek başarıya sahip olduklarını ve bunu yüksek ustalık/öğrenme ve yüksek performans hedefine sahip bireylerin izlediklerini bulmuşlardır.

Diğer yandan, hangi hedef kombinasyonu ya da örüntüsünün en uyumlu sonuçlara yol açtığı ve çoklu hedeflerin etkilerinin en iyi nasıl ortaya konduğu konusunda tartışmalar devam etmektedir. Bu kapsamda çoklu hedef yönelim kuramının yararını araştırmak için yürütülecek çalışmaların kişi merkezli bir yaklaşım odağında olması gerektiği ifade edilmektedir (Hornstra, Majoor ve Peetsma, 2017; Pastor, Barron, Miller ve Davis, 2007).

Başarı amaç yönelimleri kuramı incelendiğinde, kuramın ustalık/öğrenme ve performans olmak üzere temel iki hedef yönelimi ekseninde yapılandırıldığı ve zamanla bu hedef yönelimi modellerinin yaklaşma-kaçınma olarak kategorize edildiği görülmektedir. Çağdaş başarı hedef yönelimleri kuramında ise bireylerin bu iki hedef yöneliminin tekine sahip olmaktan çok, çeşitli kombinasyonlarının bireyin başarı hedef yönelimlerini şekillendirdiği ifade edilmektedir.

İnternet Kullanımı

İnternetin hızlı gelişiminin, bilgi çağını karakterize eden en etkileyici olaylardan biri olduğu söylenebilir. Söz konusu bu gelişme, çağdaş dünyanın kültürel, sosyal, eğitim ve ekonomik yapısına etki edebilmektedir. Genel olarak bakıldığında internet, bu kültürel, sosyal, eğitimsel ve ekonomik yapılara ilişkin bir görev üstlenmektedir (Nachmias, Mioduser ve Shemla, 2000). İnternetin bilginin yayılması için zengin içerikli, çok katmanlı, karmaşık ve sürekli değişen bir metin ve coğrafi sınırlama olmaksızın bireyler ve bilgisayarlar arasında işbirliğine dayalı bir etkileşim ortamı olarak düşünülebilir (Jagboro, 2007).

İnternet ilk olarak 1960'larda Amerika Birleşik Devletleri ordusu için sağlam, hataya karşı dayanıklı ve bilgisayar ağı oluşturmak için askeri amaçlarla kullanılmıştır. Diğer teknolojik gelişmeler ve internetin ticarileştirilmesi ile 1990'ların ortalarında

uluslararası bir ağ oluşmuştur. O zamandan beri, internetin dünyadaki birçok insanın günlük yaşamındaki rolü artmaktadır (Simsim, 2011). Bu kadar hızlı bir gelişime sahip internet, özellikle, insanların iletişim ve etkileşim kurma ile bilgi edinme yöntemlerini etkilemektedir. Bu durum insanların yaşama şeklini değiştirmekte ve internetin yaşamda gittikçe hızlı bir şekilde yer edinmesini beraberinde getirmektedir (Amiel ve Sargent, 2004).

İnternet kullanımıyla ilgili çalışmalar, başlangıçta internetin kavramsal tanımına, kötüye kullanımına ve kötüye kullanım tiplerinin kanıtlanmasına odaklanmıştır. İlerleyen zamanlarda gelişen teknolojilerle birlikte, özellikle internette erişilen bilgilerin hızı, erişilebilirliği ve yoğunluğu internet kullanımını çekici hale getirmiş olup internet kullanımına yönelik çeşitli araştırmaların yürütülmesi teşvik edilmiştir (Greenfield, 1999).

Alan yazın incelendiğinde, internet kullanımının daha çok patolojik/problemliliğine odaklanıldığı ve sağlıklı internet kullanımına yönelik görece daha az çalışma olduğu görülmektedir. Dünyanın dört bir yanındaki çok sayıdaki birey, interneti bilgiye erişmek, arkadaşlarla iletişim kurmak, çalışmak gibi birçok olumlu davranış için kullanmaktadır. İnterneti belirli bir süre içinde ve belirli bir amaç için kullanılması, bilgi çağındaki insan yaşamını efektif bir hale getirebilmektedir. Bu nedenle dijital okuryazarlık ve internetin işlevsel amaçlarla sınırlı ölçüde kullanılması önemlidir (Davis, 2001).

Problemlili internet kullanımı ya da internet bağımlılığı ise, ilişkiler, eğitim, fiziksel sağlık gibi günlük yaşamda önemli aksamalara ya da işlev bozukluklarına sebep olacak düzeyde internet ve bilgisayarların veya teknolojinin patolojik kullanımını ifade etmektedir (Varghese ve Fayard, 2016). Bir başka tanımda ise, bireyin internet kullanımını kontrol edememesi ile karakterize edilen ve bununla beraber üzüntü halinin meydana gelmesi ve/veya günlük aktivitelerin işlevselliğinin bozulması olarak belirtilmektedir (Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla ve McElroy, 2000).

Problemlili internet kullanımı üzerine en erken deneysel araştırma, Young (1996) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda, internetin bağımlılık yapıp yapmadığı ve kötüye kullanımıyla ilişkili sorunlar ele alınmıştır. Bu doğrultuda patolojik kumar bağımlılığına yönelik DSM-IV kriterleri, problemlili internet kullanımına yönelik 8 maddelik bir anket geliştirmek için gözden geçirilmiştir. Patolojik kumarın patolojik internet kullanımına en yakın ilişkide olduğu ifade edilmektedir. Hazırlanan 8 maddeden oluşan kriterlerin 5'ine ya da daha fazlasına "evet" diyen kişiler, internet

bağımlısı olarak tanılanmıştır. Aynı zamanda problemlili internet kullanımının her yaşta, her sosyal, eğitimsel veya ekonomik aralıktaki bireyde görülebileceği belirtilmiştir.

Young (1996) tarafından geliştirilen söz konusu çalışma incelendiğinde, problemlili internet kullanımının patolojik kumar oynamaya benzediği ve problemlili internet kullanımını operasyonel hale getirmek için kullanılan kriterlerin güvenilir ve geçerli olduğu görülmektedir. Bu metodolojik eksikliklerine rağmen Young'un, yeni bir akademik araştırma alanı başlattığı düşünülmektedir (Widyanto ve Griffiths, 2007).

Alan yazında problemlili internet davranışına ilişkin farklı biçimlerde tanımlar yer almaktadır. İnternetin kötüye kullanımı, problemlili internet kullanımı, internet bağımlılığı ve kompulsif internet kullanımı gibi birçok terimin kullanıldığı ve her bir terime yönelik ayrı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir (Greenfield, 1999).

Beard ve Wolf (2001) tarafından patolojik kumar kriterlerinin problemlili internet kullanımını tanımlamada en doğru kullanım olup olmadığı araştırılmıştır. Young (1996) tarafından geliştirilen problemlili internet kullanımına yönelik kriterler Beard ve Wolf (2001) tarafından yeniden revize edilmiştir. Bu doğrultuda yeniden revize edilen kriterler şu şekildedir:

“internet ile meşgul olmak (önceki çevrimiçi etkinlik hakkında düşünmek veya bir sonraki çevrimiçi oturumu beklemek), memnuniyeti sağlamak için interneti daha uzun süre kullanmak, internet kullanımını kontrol etmek, kesmek veya durdurmak için başarısız çaba göstermek, internet kullanımını azaltmaya veya durdurmaya çalışırken huzursuz, karamsar, bunalımlı veya sinirli olmak ve başlangıçta amaçlanandan daha uzun süre çevrimiçi kalmak” (s. 381)

kriterlerinin hepsini karşılanmanın zorunlu olması ile birlikte;

“internet yüzünden önemli bir ilişki, iş, eğitim veya kariyer fırsatını tehlikeye atmak, internet kullanımını gizlemek için aile üyelerine, terapisteye veya başkalarına yalan söylemek ve interneti problemlilerden kaçmak veya disforik bir ruh halini (örn. çaresizlik, suçluluk, kaygı, depresyon duyguları) hafifletmenin bir yolu olarak kullanmak” (s. 381)

kriterlerden de en az birine sahip olma şartı getirilmiştir.

Davis (2001) tarafından yürütülen çalışmada problemlili internet kullanımı iki türe ayrılmıştır: spesifik ve genelleştirilmiş. Spesifik problemlili internet kullanımı, internetin belirli bir işlevine bağımlı olan kişileri kapsamaktadır. Bu bağımlılıkların içeriğe özgü olduğunu belirtmek gerekmektedir. Ayrıca spesifik problemlili internet kullanımı, birden fazla internet işlevinden çok internetin sadece bir yönüyle ilgili

olmasını vurgulamaktadır. Spesifik problemlerli internet kullanımına 3rnek olarak evrimii oyun oynamak verilebilir. Genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımı ise, internetin genel olarak çok boyutlu ve gereğinden fazla kullanımını içermektedir. Kesin ve net bir amaç olmadan evrimii zaman kaybetmeyi de kapsamaktadır. Ayrıca genelleştirilmiş problemlerli internet kullanımı evrimii sohbet ile ilişkilendirilmekle birlikte online olarak elde edilen sosyal temas ve pekiştirme ihtiyaı, sanal olarak ifade edilen gerçek olmayan bir sosyal yaşamda kalma arzusunun artmasına neden olduğu belirtilmektedir.

İlerleyen zamanlarda ise internet bağımlılığı, klasik bağımlılık modellerinin değiştirilmiş bir bakış açısı 3zerinde temellenen bir davranışsal bağımlılık olarak kavramsallaştırılmıştır (Holden, 2001). Davranışsal bağımlılık ise kısa vadeli 3d3ller meydana getiren bazı davranışların, olumsuz sonuçlara rağmen davranış 3zerinde daha az kontrole yol aması ile davranışın kendisinin, psikoaktif bir madde yerine bağımlılığın kaynağı olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Holden, 2010). Ayrıca davranışsal bağımlılık ilk defa DSM V revizyonunda yer almıştır (American Psychiatric Association, 2013).

Davranışsal bağımlılıklar için kilit etkenin, bireyin fizyolojisinde bir değişim olmamasına rağmen psikolojik bağımlılığın oluşması olduğu belirtilmektedir (Bradley, 1990; Marks, 1990). 3rneğin, bir eroin bağımlılığı durumunda, bir zamanlar fizyolojik bir değişim s3z konusu olmasına rağmen, birey iğnelerin veya eroin kullanan bireylerin fotoğraflarına baktığında, psikolojik bağımlılık bireyin 3zlem tepkileriyle g3zlemlenebilir. Aynı şekilde internet bağımlılığı olan kişilerde internetten çekildiği anda fizyolojik bir değişim s3z konusu olmamasına rağmen psikolojik bağlılık devam etmektedir (Shapira, Lessig, Goldsmith, Szabo, Lazoritz, Gold ve Stein, 2003).

Davranışsal bağımlılık kapsamında problemlerli internet kullanımı olan kişilerin tolerans ve gerileme gibi birçok bağımlılık belirtisi g3sterdiği çeşitli araştırmacılar tarafından savunulmaktadır. Ancak internet bağımlılığı hakkında bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar, sorunun bilgisayar değil içerik olduğunu ve problemlerli internet kullanan bireylerin 3ncelikle depresyon, kişilik bozuklukları ve madde bağımlılığı gibi yaşam 3yk3lerine sahip olduğunu belirtmektedir (Holden, 2010). Ancak problemlerli internet kullanımını, sağlıklı internet kullanımı, DSM'deki Eksen I bozuklukları (klinik bozukluklar) ve kompulsif-d3rt3sel davranışlardan ayırt etmenin 3nemli olduğu da belirtilmektedir (Shapira ve diğerleri, 2003).

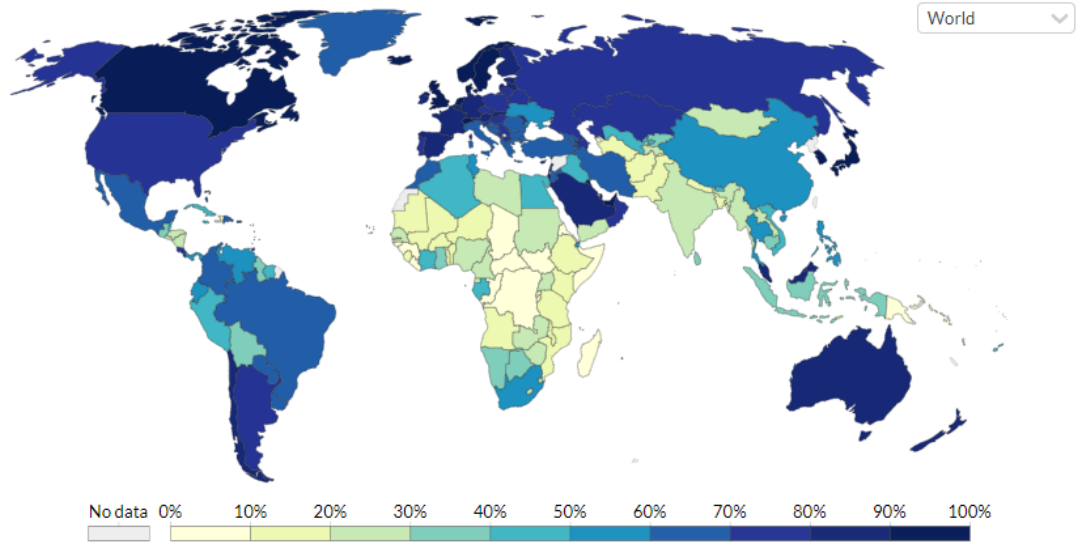
İnternet Kullanım Oranları

Bilgi çağının en dönüştürücü ve hızlı büyüyen teknolojilerinden biri olan internet kullanım oranlarına bakıldığında, internet 11 milyarın üzerinde web sitesini barındıran değerli bir bilgi kaynağı haline geldiği görülmektedir (ITU, 2016; Wunnava ve Leiter, 2009). 2019 yılına gelindiğinde yaklaşık 4,1 milyar insan interneti kullanmakta ve bu sayı 2018'e göre yüzde 5,3'lük bir artışı göstermektedir. 2005-2019 yılları arasında internet kullanıcılarının sayısının her yıl ortalama %10 oranında arttığı ifade edilmektedir (ITU, 2019). Bu bağlamda insanlara ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim gibi farklı alanlarda hizmet sunulmaktadır.

İnternet kullanımı dünyanın hemen her yerinde görülse de, ülkeler arasında çeşitli farklılıklar söz konusu olmaktadır. Dünya Bankası tarafından 2017 yılında yayımlanan verilere göre bilgisayar, cep telefonu, kişisel dijital asistan, oyun makinesi, dijital TV vb. araçlarla herhangi bir yerde internet kullanan bireylerin bireysel internet kullanım oranlarının ülkelere göre dağılımı Şekil 1'de sunulmaktadır. Bu veriler oluşturulurken son 3 ay içinde interneti kullanan tüm bireyler internet kullanıcısı olarak sayılmıştır (World Bank, 2020).

Şekil 1

Ülkelere göre nüfusun internet kullanım oranları



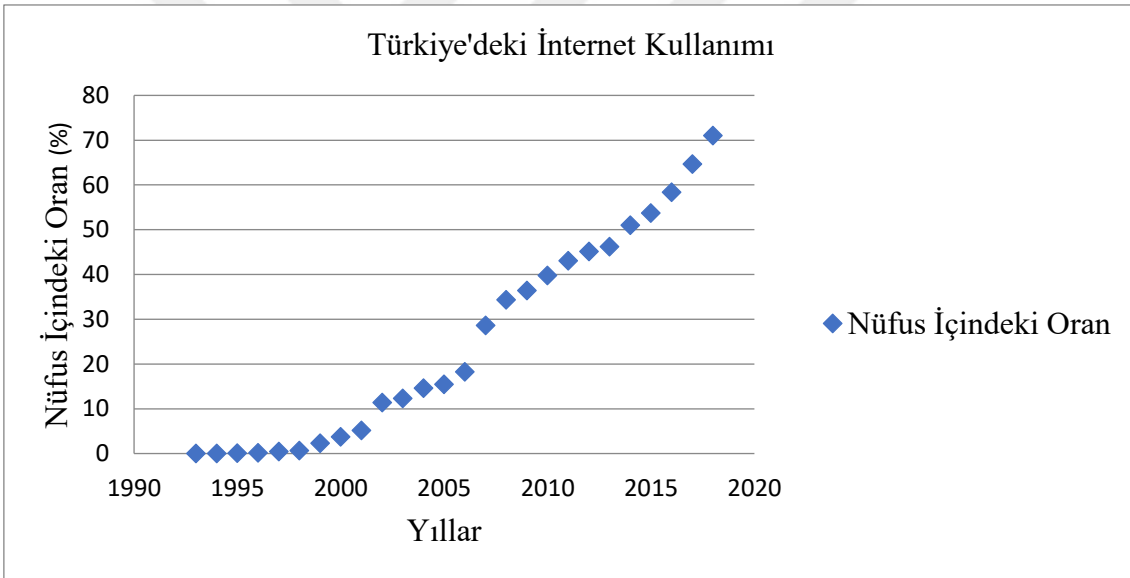
Kaynak. World Bank, 2020.

Şekil 1 incelendiğinde, ülkeler arasında kullanım oranlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Özellikle gelişmemiş ülkelerin bulunduğu Afrika ülkelerinde, internet kullanım oranlarının diğerlerine göre oransal açıdan daha az olduğu görülmektedir.

Türkiye’deki bireysel internet kullanım oranlarına bakıldığında ise; Dünya Bankası tarafından Uluslararası Telekomünikasyon Birliği, Dünya Telekomünikasyon/BİT Geliştirme Raporu ve veri tabanından yararlanarak yayımladığı verilere göre (World Bank, 2019), bilgisayar, cep telefonu, kişisel dijital asistan, oyun makinesi, dijital TV vb. araçlarla herhangi bir yerde internet kullanıcı sayısı Tablo 2.5’de sunulmaktadır. Bu veriler oluşturulurken son 3 ay içinde interneti kullanan tüm bireyler internet kullanıcısı olarak sayılmıştır.

Tablo 2.5

Türkiye’de yıllara göre internet kullanım oranı



Kaynak. World Bank, 2019.

Tablo 2.5 incelendiğinde, Türkiye’de ilk bireysel internet kullanımının 1993 yılında nüfus içindeki oranı % 0,008 olduğu görülmektedir. Aradan geçen çeyrek asrın ardından 2018 yılına gelindiğinde, nüfusun %71’inin bireysel olarak interneti kullandığı ifade edilmektedir (World Bank, 2019).

İngiltere’den yönetilen global sosyal medya ajansı “We Are Social” ile Kanada merkezli sosyal medya yönetim platformu “Hootsuite” iş birliğiyle oluşturulan “Dijital 2020 Raporu”na göre; Türkiye’de son bir yılda internet kullanıcı sayısının 2,4 milyon; cep telefonu kullanıcı sayısının 2,6 milyon; etkin sosyal medya kullanıcı sayısının da

2,2 milyon arttığı ifade edilmektedir. Araştırma verilerine göre, 82,4 milyon nüfuslu Türkiye'nin nüfusunun %72'sine karşılık gelen 59.36 milyon kişi internet kullanmaktadır. Ayrıca Türkiye'de bireylerin günde ortalama 7 saat 29 dakikasını internette geçirdiği de belirtilmektedir (Ankara Üniversitesi İletişim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2020).

Ergenlerin İnternet Kullanımı

İnternet kullanımı yaş düzeylerine göre farklılık göstermekle birlikte özellikle ergenleri de kapsayan genç nüfusta problemlili internet kullanımının fazla olduğu belirtilmektedir (Steinberg, 2005).

Dünyadaki 15-16 yaş ergenlerin madde kullanımı konusundaki eğilimlerini tespit etmeyi amaçlayan en büyük uluslararası araştırma projesi ve kırkın üzerinde Avrupa ülkesinde bağımsız araştırma ekiplerinin ortak çalışması olan “Alkol ve Diğer Uyuşturucular Üzerine Avrupa Okul Araştırma Projesi” (ESPAD) kapsamında gerçekleştirilen 2015 yılı ESPAD çalışması göstergelerine internet kullanım da eklenmiştir. 35 ülkeden 16 yaşında 96.043 öğrencinin katıldığı bu araştırmanın verilerine göre, öğrenciler son 7 gün içinde ortalama 5.8 gün internet kullandıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet farkı gözetmeksizin öğrenciler haftanın her günü internet kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin interneti sosyal medyayı kullanmak, online oyun oynamak, para kazanmak için kumar/bahis oynamak, müzik dinlemek/indirmek, bilgi aramak gibi faaliyetler için kullandıkları belirtilmiştir (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, 2016).

Bununla birlikte 2017 yılı 15-24 yaş arası bireylerin nüfusa göre internet kullanım oranlarına bakıldığında; 104 ülke için genç nüfusun % 80'inden fazlasının interneti kullandığı belirtilmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki 15-24 yaş arası bireylerin % 94'ü internet kullanmaktayken gelişmekte olan ülkelerdeki 15-24 yaş arası bireylerin % 67'si internet kullanmaktadır. Ayrıca daha az gelişmiş ülkelerde söz konusu yaş grubunun sadece % 30'nun interneti kullandığı ifade edilmektedir (ITU, 2017).

Türkiye'de genç nüfusun internet kullanımına bakıldığında ise; TÜİK tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” verilerine göre, 16-24 yaş arası internet kullanımı % 68,7 olarak ifade edilmiştir. Cinsiyet özelinde bakıldığında internet kullanımının % 80,1'ini erkekler, %57,5'ini kızlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2013a).

TÜİK tarafından yürütülen “06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya Araştırması” verilerine göre ise, 11-15 yaş arası bireylerde internet kullanımı %65,1 olarak belirtilmektedir. Bu yaş grubunda cinsiyet özelinde ise,% 68,9’unu erkekler, % 61’ni kızlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2013b).

Ancak TÜİK (2018) tarafından yapılan “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”nda yaş grubu 16-74 olarak belirlendiği için 6-15 yaş grubunun internet kullanımına ilişkin veriler 2013 yılıyla sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte 2013 yılından sonra da “06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya Araştırması” yapılmadığı için Türkiye örneklemini temsil eden genç nüfusun internet kullanımına ilişkin veriler bu yıllarla sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte 2017 yılından sonra ülkeleri kapsayarak yürütülen uluslararası araştırmalarda da araştırma örneklem grubu 15 yaş ve üzeri olarak belirlendiği ve yaş gruplarına göre raporlama yapılmadığı görülmektedir.

Ergenlik Döneminde Problemlı İnternet Kullanımının Risk Faktörleri

İnternet genel olarak eğlence, eğitim, bilgi alma, iletişim gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Ancak internet kullanma deneyiminin insanları çeşitli şekillerde olumsuz olarak etkileyebilecek yönleri olduğunu gösteren çok sayıda klinik bulgu söz konusudur (Greenfield, 1999).

Çocukluk ile yetişkinlik arasında kritik bir evre olan ergenlik dönemi, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimdeki değişimlerle çevrilidir (Salmela-Aro, 2011). Bu gelişim aşamasında, ergenler sosyal çevreyle özellikle de akranlar ve yetişkinlerle daha fazla zaman harcamaktadır (Csikszentmihalyi, Larson ve Prescott, 1977). Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde insan beyninin bilişsel gelişim bölümündeki fizyolojik değişimlerin yoğun olması ile bilişsel kontrolün nispeten tam gelişmemesi (Casey, Tottenham, Liston ve Durston, 2005) ve bu dönemin duygu, biliş ve davranış arasındaki geçişlerle artan bir kırılganlık dönemi olması sebebiyle ergenlerin bağımlılığa eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Steinberg, 2005).

Alan yazındaki araştırmalarda belirtildiği üzere, ergenlerde problemlı internet kullanımı bir takım olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Özellikle beyin görüntüleme tekniklerindeki gelişmelerle birlikte, problemlı internet kullanımının beyin fizyolojisini etkilediği, ön singulat kortekste anormal büyümeye sebep olduğu ve bilişsel kontrolde bir bozulmaya neden olduğu belirtilmektedir. Genel olarak problemlı

internet kullanan ergenlerin beyin bölgelerinde duygusal işleme, yürütücü dikkat, karar verme ve bilişsel kontrole bağlı beyin fizyolojisinde anormal değişimlerin olduğu belirtilmektedir (Kim ve diğerleri, 2012; Kuss ve Griffiths, 2012).

Ayrıca bilişsel işlemede güçlük çeken bireylerin internete bağımlı olma olasılığının, normal düzeyde bilişsel işlemeye sahip olanlardan daha fazla olduğu belirtilmektedir (Park, Park, Choi, Chai, Lee, Lee ve Kim, 2011). Buna ek olarak, düşük akademik performansa (Ng & Wiemer-Hastings, 2005; Saruhan, 2019; Tsitsika ve diğerleri, 2009), kişilerarası ilişkilerde problem yaşamaya (Milani, Osualdella ve Di Blasio, 2009; Yavuzarslan Gök, 2017; Zorbaz, 2013) ve intihar gibi riskli faaliyetlerde bulunmaya yol açabilmektedir (Saygılı, 2018; Yemen, 2018).

İnternete erişimin giderek daha da kolaylaştığı günümüzde problemlili internet kullanımının, ergenlerin fizyolojik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarına olumsuz ilişki ve etkilerin olduğu söylenebilir. Söz konusu bu ilişki ve etkilere yönelik farklı kuramsal temellere dayalı olarak yürütülen çeşitli araştırmalar özellikle ergenlik dönemi için daha da önem kazanmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ergenlik dönemindeki bilişsel esneklik, başarı amaç yönelimleri ve problemlili internet kullanımına yönelik yurt içi ve yurt dışında yürütülen araştırmalara kronolojik sıra ile sunulmaktadır.

Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel esneklik ile ilgili yurtiçinde yürütülen araştırmalar sunulmaktadır. Bu kapsamda yurt içinde yürütülen araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların 2000’li yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir.

Alper (2003) tarafından Ankara Fen Lisesi’nde 1. sınıfta eğitim gören 14-16 yaş arasındaki 30 öğrenci ile web ortamında yürütülen probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik seviyesinin öğrencilerin başarıları, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığına etkileri araştırılmıştır. Bilişsel esneklik düzeyleri açısından toplamda 30 öğrenci, eşit gruplara ayrılarak yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın ölçme aracı olarak öğrencilere bir ön test ve bilişsel esneklik seviyelerini belirlemek için de renk-

kelime testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel esneklik düzeyi ile öğrenci başarısı, tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı arasında manidar bir fark görülmemiştir.

Bilgin (2009) tarafından bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenlerin incelendiği araştırmaya, 17-18 yaş aralığındaki 155 birey katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal yetkinlik beklentisi, anne/baba tutumu ve problem çözme becerisi değişkenlerinin bilişsel esneklik düzeyine manidar düzeyde etki ettiği ortaya konulmuştur.

Çelikkaleli (2014) tarafından ergenlerdeki bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal olarak sınıflandırılan yetkinlik inançları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaya, 270 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı; bilişsel esneklik ile yetkinlik inançları arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir.

Önen ve Koçak (2015) tarafından bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin çalışma stratejilerine etkisine yönelik yürütülen araştırmaya, 554 öğrenci dâhil olmuştur. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Bilişsel Esneklik Envanteri ile Çalışma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrencilerin çalışma tutumları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında manidar bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Akçay Özcan ve Kıran Esen (2016) tarafından ergenlerde bilişsel esneklik ve özyeterlik değişkenleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya, 14-18 yaş arası toplam 1.035 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip ergenlerin, özyeterliklerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ereyi (2016) tarafından, bilişsel esneklik ve problem çözme becerisinin mizahı kavramıyla ilişkisinin ele alındığı araştırmaya, 226 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ergenlerin bilişsel esneklik ve mizahı kavramaları arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki ortaya konulmuştur.

Bilgin (2017) tarafından ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ve bilişsel esneklik değişkenleri ilişkisinin incelendiği araştırmaya 441 ergen katılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında; yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip ergenlerin daha dışa dönük oldukları ve bununla birlikte öz-denetim becerilerinin arttığı ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte düşük bilişsel esneklik düzeyine sahip ergenlerin, daha çok duygusal açıdan tutarsız oldukları bulunmuştur.

Şenyiğit ve Kıran (2019) tarafından lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinde problemlerle internet kullanımının incelendiği araştırmaya, Adana ilinden

1.642 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi ve problemlerle internet kullanımı arasında manidar şekilde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin, daha az problemlerle şekilde internet kullandıkları belirtilmektedir. Ayrıca problemlerle internet kullanımı ve bilişsel esnekliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir.

Tutuş (2019) tarafından ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaya, 11- 14 yaş arasında 557 öğrenci katılmıştır. Çalışmada stresle başa çıkma tarzının alt boyutlarından birinin kendine güvenli yaklaşımı olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgularına göre; ergenlerin bilişsel esneklik düzeyi ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki ortaya konulmuştur. Bununla birlikte yaş, cinsiyet ve aylık ortalama gelir değişkenleri ile bilişsel esneklik düzeyi arasında manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Demirtaş (2020) tarafından Türk ergenlerde bilişsel esneklik ve zihinsel refah: akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık rolünün incelendiği çalışmaya, 392 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bilişsel esnekliğin öz-yeterlik ve mental iyi oluşun alt boyutları ile pozitif yönlü ve manidar bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel esneklik ve ilişkili değişkenlerin birlikte ele alındığı yurt dışında yürütülen güncel araştırmalar sunulmaktadır. Bilişsel esneklik ile ilgili yurt dışında yürütülen çalışmaların da 1980'lerde başladığı ancak ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin araştırıldığı çalışmalara 2000'li yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Esterhuyse, Nortjé, Pienaar ve Beukes (2013) tarafından ergenlerin mizah duygusu ve bilişsel esnekliğinin incelendiği çalışmaya, Güney Afrika Cumhuriyeti'nin Doğu Cape, Gauteng ve Mpumalanga bölgelerinden 1.203 ergen katılmıştır. Araştırma bulguları, Güney Afrika Hollanda Lehçesini (Africans) konuşan katılımcılar için bilişsel esneklik ile mizah (mizah yapma ve ifade etme) arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak Nguni lehçesini konuşan katılımcılar için bilişsel esneklik ve mizah arasında negatif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Dong, Lin, Zhou ve Lu (2014) tarafından internet bağımlılığında bilişsel esnekliğin incelendiği araştırmaya, internet bağımlılığı olan 15 katılımcı ve denek grup olarak 15 sağlıklı katılımcı katılmıştır. Araştırmada bilişsel esneklik için Stroop Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, internet bağımlılığı olanların görev değişimi (kolaydan zora; zordan kolaya) ve dikkat kaydırma konusunda sağlıklı denek grubuna göre daha fazla çaba sarf ettikleri ortaya konulmuştur. Bir başka ifade ile, internet bağımlılığı olan katılımcıların bozulmuş bilişsel esneklik gösterdiği ifade edilmektedir.

Puerta Morales (2015) tarafından lise öğrencilerinde bilişsel süreçler ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya, Hindistan'da yaşayan 14-17 yaş aralığındaki 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak; dikkat süreçleri için İz Sürme Testi- A Formu, Benton Görsel Bellek Testi; yürütücü işlevler için Stroop Renk ve Kelime Testi; bilişsel esneklik için İz Sürme Testi- B Formu; bellek için Rey-Osterrieth Kompleks Şekil Testi ve Rey İşitsel Sözel Öğrenme Testi; dil becerisi ve sözel akıcılığı ölçmek için Boston Adlandırma Testi ve Kontrollü Kelime Akıcılığı Testi; zekayı ölçmek için Sözel Olmayan Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, bilişsel esneklik ile akademik performans arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Hauser, Iannaccone, Walitza, Brandeis ve Brem (2015) tarafından ergenlikte bilişsel esnekliğe yönelik gelişim sırasında uyarlanabilir karar vermede ödül tahmini hata işlemenin sinirsel ve davranışsal mekanizmalarının incelendiği araştırmaya, 12-16 yaş arasındaki 19 ergen katılmıştır. Araştırmada fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMR) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, bilişsel esneklikte ödül tahmin hatalarının etki analizine ilişkin putamen, ventromedial prefrontal korteks (vmPFC), amigdala ve posterior singulat gibi tipik ödül tahmin hatalarıyla pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma, bilişsel esneklik bağlamında ergenlik döneminde karar almanın, artan ödül arayışı davranışının ötesine geçtiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ergenlerin beklenenden daha kötü bir şekilde kodlama gibi negatif ödül tahmin hatalarına yetişkinlerden daha duyarlı olduklarını belirtilmektedir.

Fu ve Chow (2016) tarafından travmatik bir olaya maruz kalma ve psikolojik iyi oluşa ilişkin bilişsel esnekliğin aracılık rolünün incelendiği araştırmaya, Çin'in Sichuan bölgesinde yaşayan 491 ergen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Depreme maruz kalma ile psikolojik iyi oluş değişkenleri arasında bilişsel esnekliğin aracılık etkisi olmadığı ortaya konulmuştur. Ancak, bilişsel esnekliğin deprem sırasındaki zarar ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi hafiflettiği belirtilmektedir. Özellikle, deprem sırasında zarar görüldüğünde, yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip bireylerin, daha düşük bilişsel esneklik düzeyine sahip olanlara göre daha iyi bir düzeyde iyi oluş haline sahip oldukları ifade edilmektedir.

Matthews (2017) tarafından ergenlerin matematiğe attıkları değer ve bilişsel esneklik ilişkisinin incelendiği araştırmaya, Amerika Birleşik Devletleri'nin New Jersey bölgesinde yaşayan siyahi ve Latin olmak üzere toplam 419 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yaş ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, yılsonunda başarı değeri grafiklerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan ergenlerin, attıkları matematik değerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Rahimi, Meratian ve Mahmoodabadi (2018) tarafından bilişsel esneklik aracılığında aile iletişim boyutlarının ergenlerin depresyonundaki rolünün incelendiği çalışmaya, İran'ın Şiraz kentindeki 390 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Gözden Geçirilmiş Aile İletişimi Kalıpları Envanteri (RFCP), Bilişsel Esneklik Envanteri ve Beck Depresyon Envanterinin ikinci revizyonu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, aile iletişim kalıplarının alt boyutlarından biri olan konuşmanın bilişsel esneklik ile pozitif yönlü ve manidar bir ilişkisi olduğu ancak uygunluk yönelimi alt boyutu ile negatif yönlü ve manidar bir ilişkisi olduğu ifade edilmektedir. Araştırmada uygunluk yönelimi kavramı ise eğilimleri, değerleri ve inançları aynılaştırmak için ailelerin üyelerine uyguladığı baskı düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bilişsel esnekliğin depresyon ile negatif yönlü ve manidar bir ilişkisi olduğu da belirtilmektedir.

Başarı Amaç Yönelimleri İle İlgili Yurt İçinde Yürütülen Araştırmalar

Bu bölümde başarı amaç yönelimleri ve ilişkili değişkenlerin birlikte ele alındığı yurt içinde yürütülen araştırmalar sunulmaktadır. Başarı amaç yönelimleri ile ilgili yurt içinde yürütülen çalışmaların 2000'li yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Kandemir (2012) tarafından akademik erteleme davranışının başarı yönelimleri ile açıklanmasına yönelik yürütülen çalışmaya, Ankara ilindeki 376 ergen katılmıştır.

Araştırmanın ölçme aracı olarak Akademik Erteleme Ölçeği ve Başarı Amaçları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, akademik erteleme davranışını en fazla açıklayan değişkenin, başarı amaç yönelimlerinin performans kaçınma yönelimi alt faktörü olduğu ortaya konulmuştur. Bir başka ifade ile, performans kaçınma yöneliminin akademik erteleme davranışını pozitif yönlü olarak manidar düzeyde açıkladığı ifade edilmektedir.

Canıdemir (2013) tarafından öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimleri değişkenlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği çalışmaya, Çorum ilindeki 655 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ölçme araçları olarak Bireysel Amaç Yönelim Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımları Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, başarı amaç yönelimleri ilişkisi ile öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipi (sınavla ve sınavsız öğrenci alan olmak üzere) ve cinsiyete göre farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Sınavla veya sınavsız öğrenci alan okullarda eğitime devam eden lise öğrencilerinin birçoğunun öğrenme amaç yönelimini benimsediğinin bulunmasına rağmen sınav ile öğrenci alan okullarda öğrenme amaç yönelimi yüksek olanların oranının daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Bir diğer bulguda ise, kız ve erkek öğrencilerin çoğunun öğrenme amaç yönelimine sahip oldukları fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme amaç yönelim oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Karababa, Oral ve Dilmaç (2014) tarafından başarı amaç yönelimlerinin insani değerler açısından yordanasının incelendiği araştırmaya, Denizli ilinde öğrenim görmekte olan 421 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak İnsani Değerler Ölçeği ve Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, insani değerlerin başarı yönelimlerinin alt faktörü olan öğrenme amaç yönelimini manidar bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte ergenlerin performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri alt faktörlerini ise manidar olarak yordamadığı ortaya konulmuştur.

Özgüngör, Oral ve Karababa (2015) tarafından ergenlerde başarı amaç yönelimleri ve yaşam doyumunu yordama gücünün araştırıldığı çalışmaya, 409 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrenme yöneliminin, yaşam doyumunu alt boyutlarıyla manidar şekilde bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ancak performans kaçınma yöneliminin yaşam doyumunun herhangi bir alt boyutuyla manidar

bir ilişkisi bulunmamıştır. Performans yaklaşma yöneliminin ise okul ve benlik alt boyutlarıyla pozitif bir ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Şahin, Topkaya ve Kürkçü (2016) tarafından Türk ergenlerde başarı yönelimine ilişkin cinsiyet ve yaş farklılıklarının incelendiği araştırmaya, 14-18 yaş aralığında 636 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ölçme aracı olarak 2x2 Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet bazında başarı amaç yönelimlerinde manidar bir fark bulunmamıştır. Ayrıca araştırma daha büyük öğrencilerin ustalık ve performans yaklaşımı yönelimlerinin, genç öğrencilerinkinden önemli ölçüde düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Ilıman (2018) tarafından İngilizce dersi örneğinde özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaya, Edirne ilinde 11. Sınıf Anadolu Lisesindeki 1110 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, 1.110 öğrencide öğrenme-yaklaşma yönelimi, en yüksek puana sahiptir. Öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi puanlarının cinsiyet, İngilizce film/dizi izleme, İngilizce şarkı sözlerini öğrenme, İngilizce kitap/dergi okuma, İngilizce dersinde not tutma, bir yılda okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre manidar farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte öğrenme-kaçınma yönelimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre, performans-yaklaşma yönelimi puanlarının İngilizce film/dizi izleme değişkenine göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur. Diğer bir bulgu olarak da yaratıcı düşünme ve başarı yönelimleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Berber (2018) tarafından öğrencilerin umut, duygu düzenleme algılarının başarı yönelimleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya, 1.448 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrenme yönelimi alt boyutunda kızlar lehine manidar bir farklılık bulunmuştur. Performans yaklaşma yöneliminde cinsiyet açısından manidar şekilde bir farklılık bulunmamıştır. Performans kaçınma yöneliminde ise erkekler lehine manidar bir farklılık bulunmuştur. Başarı yöneliminin alt boyutları ile duygu düzenleme alt boyutlarından duygu dışavurumunu bastırma alt boyutu puanlar arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki ortaya konulmuştur.

Kalafat (2019) tarafından ergenlerde kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelendiği araştırmaya Tekirdağ ilinde öğrenim gören 563 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma ölçme araçları olarak, Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği, Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği ve Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ergenlerin kimlik

gelişim boyutları ile başarı amaç yönelimi arasındaki pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte ergenlerin başarı amaç yönelimleri ile bilişsel karmaşıklık arasında da negatif yönlü ve doğrusal bir ilişki olduğu ortaya konulmaktadır.

Kösterioğlu, Çelen, Kösterioğlu ve Ahıska (2019) tarafından lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerinin incelendiği çalışmaya, Amasya ilinde farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan 796 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ölçme aracı olarak, 2x2 Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve başarı amaç yönelimi puanları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, öğrenme kaçınma alt faktörü puan ortalamalarının lise türüne göre farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Ancak diğer alt faktörlere ilişkin puan ortalamalarında ise istatistiksel açıdan manidar bir farklılık bulunmuştur.

Başarı Amaç Yönelimleri İle İlgili Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar

Bu bölümde başarı amaç yönelimleri ve ilişkili değişkenlerin birlikte ele alındığı yurt dışında yürütülen güncel araştırmalar sunulmaktadır. Başarı amaç yönelimleri ile ilgili yurt dışında yürütülen çalışmaların 1970'li yıllarda başladığı ancak ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin incelendiği araştırmalara 2000'li yıllarda yoğunlaşıldığı görülmektedir.

Hardré, Chen, Huang, Chiang, Jen ve Warden (2006) tarafından Tayvan'daki lise öğrencilerinin akademik motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmaya, 6.539 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak Biliş İhtiyacı Ölçeği, IMC Sınıfında Ölçeği, Kişilerarası Tarz Anketi, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile Okul Bağlılığı ve Çaba Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Tayvanlı öğrencilerin motivasyonları ile performans-yaklaşım ve performans kaçınma hedefleri arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki ortaya konulmuştur. Bu ilişki Tayvan'ın eğitim sisteminde lise öğrencilerinin her iki performans hedefini birlikte benimseme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bir başka ifade ile, başkalarına yetenekli görünmeye ve zayıflık alanlarını gizlemek için işten kaçınma gibi stratejiler kullanarak yetersiz görünmekten kaçınmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca bu bulgunun Batı'daki lise öğrenciler ile aynı konulu yürütülen çalışmalarla zıtlık oluşturduğu da ifade edilmektedir.

Keys, Conley, Duncan ve Domina (2012) tarafından ergenlerin matematik başarısı için başarı amaç yönelimlerinin rolünün incelendiği araştırmaya, Amerika

Birleşik Devletleri'nin Kaliforniya eyaletinde eğitim gören 2.231 ergen katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak akademik başarı için Kaliforniya Standartları Testleri'nin (CST) Matematik Ölçeği ve başarı amaç yönelimleri için Uyarlamalı Öğrenmenin Örüntüleri Anketi (PALS) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, sadece ustalık hedef yönelimi, sürekli olarak matematik başarısını öngören tek hedef yönelimi olduğu ortaya konulmaktadır. Performans-yaklaşım hedef yönelimi için manidar bir ilişki bulunamamıştır. Bir diğer sonuç ise, öğrencilerin performanstan kaçınma hedef yönelimlerinin matematik başarılarını yordamadığıdır.

Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta (2012) tarafından lise eğitimine geçişte başarı hedefi yönelimleri ve akademik iyi oluşun incelendiği çalışmaya, 15 yaşında 579 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Başarı Hedefi Yönelim Ölçeği, Okul Değeri Ölçeği, Okul Tükenmişlik Envanteri ve Okul Çalışmalarına Katılım Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ustalık yönelimine sahip öğrencilerin akademik iyi oluş puanları ile manidar bir ilişkisi bulunurken; performans yönelimli öğrencilerin okul tükenmişliği puanları ile manidar bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir.

Damian, Stoeber, Negru ve Băban (2014) tarafından ergenlerin mükemmeliyetçilik ve başarı yönelimleri ilişkisinin incelendiği araştırmaya, 584 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Uyarlamalı Öğrenmenin Örüntüleri Anketi (PALS) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, kendinden yönelimli ve sosyal olarak mükemmeliyetçiliğin, tüm başarı amaç yönelimleri (performans-yaklaşım, performans-kaçınma, ustalık-yaklaşım ve ustalık-kaçınma) ile pozitif yönlü ve manidar bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir.

Bubić, Krile ve Kuzman (2015) tarafından ergenlerin kariyer kararına yönelik öz yeterliklerin açıklanması için başarı hedefleri ve dikkatin öneminin incelendiği araştırmaya, Hırvat 361 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Başarı Amaç Ölçeği, Eğitime Yönelik Tutumlar Ölçeği ve Kariyer Kararı Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, ustalık hedefleri ile eğitime yönelik tutumlar ve kariyer kararı öz-yeterliliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kariyer kararı öz-yeterliliğinin ustalık-yaklaşım, ustalık-kaçınma ve performans-yaklaşım hedefleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte performans-kaçınma hedefinin, kariyer kararının öz-yeterlilik ile

arasındaki ilişkiyi göstermemesi nedeniyle baskılayıcı etkilerini yansıttığı ifade edilmektedir.

Tian, Yu ve Huebner (2017) tarafından ergenlerin başarı hedefi yönelimleri ve okuldaki öznel iyi oluşları üzerine akademik sosyal karşılaştırma yollarının aracılık rollerinin incelendiği araştırmaya, Çinli 883 ergen katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Başarı Hedefleri Ölçeği, Akademik Sosyal Karşılaştırma Yönü Alt Ölçeği, okulda öznel iyi oluş için BASWBSS ve Duygusal İstikrar Alt Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ustalık hedef yönelimlerinin ve performans-yaklaşım hedef yönelimlerinin okulda öznel iyi oluş ile istatistiksel olarak pozitif yönlü manidar bir ilişkisi olduğunu ve ergenlerin performans kaçınma hedef yönelimlerinin ise okulda öznel iyi oluş ile istatistiksel olarak negatif yönlü manidar bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve yeteneklerini aşarak başkalarıyla karşılaştırmalarını içeren yukarı doğru akademik sosyal karşılaştırmaların üç tür başarı hedefi yönelimi (ustalık, performans-yaklaşım ve performans kaçınma) ve okuldaki öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin düşük öğrenme seviyeleri ve yetenekleri göstererek diğerleriyle karşılaştırmasını içeren aşağı doğru akademik sosyal karşılaştırmaların, okulda ustalık hedef yönelimleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye ve okulda performanstan kaçınma hedef yönelimleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ifade edilmektedir.

Sharif (2018) tarafından başarı yönelimleri ile pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya, Kuzey Irak'ın Süleymaniye şehrinden 140 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği ve Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, başarı amaç yönelimlerinin alt faktörü olan yaklaşma yöneliminin pozitif duygulanım ile kaçınma yöneliminin ise negatif duygulanım ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Bakadorova ve Raufelder (2019) tarafından ergenlik döneminde okul benlik kavramı, hedef yönelimleri ve başarı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya, Almanya'nın Brandenburg eyaletinde 12-17 yaş arasında 1.088 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Okul Benlik Kavramı Ölçeği (SESSKO) ile Öğrenme ve Başarı Motivasyonunun Belirlenmesi için Ölçek (SELLMO) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul benlik kavramı ile başarı arasında ustalık

hedefi yöneliminin kısmi aracılık etkisi olduğu ifade edilmektedir. Performans yaklaşma hedef yöneliminin, okul benlik kavramı ve başarı arasındaki ilişkiye aracılık etkisi bulunmamıştır. Ayrıca performans kaçınma hedeflerinin, okul benlik kavramı ve başarısının ilişkisinde önemli bir rol oynamadığı belirtilmektedir. Kısaca, ergenlerin okul benlik kavramı ve başarı ilişkisine sadece ustalık hedef yöneliminin aracılık ettiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, performans hedef yönelimlerinin (performans-kaçınma ve performans-yaklaşma) ergenlerin okuldaki benlik kavramına ulaşmalarına etkisi olmadığı ortaya konulmaktadır.

Problemlili İnternet Kullanımı İle İlgili Yurt İçinde Yürütölen Araştırmalar

Bu bölümde problemlili internet kullanımı ve ilişkili değişkenlerin birlikte ele alındığı yurt içinde yürütölen güncel araştırmalar sunulmaktadır. Problemlili internet kullanımı ile ilgili yurt içinde yürütölen çalışmaların teknolojinin gelişim gösterdiği 2000'li yıllarda yoğunlaştığı görölmektedir.

Tahiroğlu, Çelik, Uzel, Özcan ve Avcı (2008) tarafından Türk ergenler arasındaki internet kullanımının incelendiği araştırmaya, Adana ilinde 12-18 yaş arasındaki 3.975 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ölçme aracı olarak, Çevrimiçi Biliş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların % 44,6'sının interneti haftada 1-2 saat kullandığı belirtilmektedir. Ayrıca, internet kullanımındaki amacın en çok oyun oynamak, ardından genel bilgi ve sohbet etmek olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte internet kullanımının amaçları ile ölçek puanları arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. İnterneti genel bilgi edinimi, okulla ilgili faaliyetler, eğitim vb. faaliyetlerde kullanan öğrencilerin ölçek puanlarının düşük olduğu; sohbet etmek ve oyun oynamak faaliyetleri için interneti kullanan öğrencilerin ölçek puanlarının yüksek olduğu görölmektedir.

Kelleci, Güler, Sezer ve Gölbaşı (2009) tarafından internet kullanma süresinin cinsiyet ve psikiyatrik belirtiler ile ilişkisinin incelendiği çalışmaya, Sivas ilinden internet kullandığını ifade eden 673 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, 5 saat ve daha fazla internette vakit geçiren kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde manidar şekilde daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte günde 2 saatten daha fazla internet kullanan hem erkek hem kız öğrencilerin, benzer oranda somatizasyon, depresyon, kaygı bozukluğu vb. ruhsal belirtiler göstermeye başladığı ortaya konulmuştur.

Esen (2010) tarafından internet bağımlılığını yordayan psikososyal değişkenlerin incelendiği araştırmaya, İzmir ili Çeşme ilçesindeki 700 lise öğrencisi dâhil olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerde internet bağımlılığı ile yalnızlık değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilirken; aileden algılanan sosyal destek ile negatif yönlü manidar bir ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Derin (2013) tarafından internet bağımlılığı ve öznel iyi oluşun incelendiği araştırmaya, Manisa ilinden 794 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, aile ilişki doyumunun internet bağımlılığı üzerinde manidar bir etki bulunmamıştır. Ayrıca öznel iyi oluşun alt boyutlarından ilişkide yüksek doyum ve olumlu duyguları olan bireylerin, internet bağımlısı olma olasılığının azalacağı ifade edilmektedir.

Çetin ve Ceyhan (2014) tarafından internette kimlik denemeleri ve problemleri internet kullanım davranışlarının incelendiği araştırmaya, Eskişehir ilinden 2.729 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan ergenlerin büyük bir kısmının internette başka biriymiş gibi davranarak kimlik denemesi yaptığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, problemleri internet kullanımı ile en yüksek önemli ilişki gösteren değişkenin ait olma psikolojik ihtiyaçlarından sevme/sevilme ihtiyacı olduğu belirtilmektedir.

Demir, Özköklü ve Turğut (2015) tarafından problemleri internet kullanımına ilişkin denetim odağı ile yaşam doyumu değişkenleri ilişkisinin incelendiği araştırmaya, İstanbul ilinden 119 lise öğrencisi dahil olmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, interneti kullanma süresi, denetim odağı ve yaşam doyumu değişkenlerinin problemleri internet kullanımını manidar bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur.

Şimşek, Akça ve Şimşek (2015) tarafından lise öğrencilerinde umutsuzluk ve internet bağımlılığının incelendiği araştırmaya, 350 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, İnternet Bağımlık Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ergenlerde yüksek umutsuzluk düzeyinin internet bağımlılığı düzeyini arttığı ortaya konulmuştur.

Şahan ve Eraslan Çapan (2017) tarafından problemleri internet kullanımında bilişsel çarpıtmalar ve sosyal kaygının rolünün incelendiği çalışmaya, Eskişehir ilinden 312 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal kaygı ve bilişsel çarpıtmaların problemleri internet kullanımı ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Yavuz (2018) tarafından ergenlerin internet bağımlılığının okul başarısı üzerinde etkisinin incelendiği araştırmaya, İstanbul ilinden 997 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ölçme aracı olarak İnternet Bağımlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, akademik başarı düzeyi yüksek olan ergenlerin, orta ve düşük düzey olan öğrencilere kıyasla internet kullanım süreleri ile internet bağımlılık ölçeğinden elde edilen puanlarının daha düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Durak, Ünal, Erdoğan ve Bal (2018) tarafından ergenlerin problemleri internet kullanımı ve saldırgan davranışlarının incelendiği araştırmaya, 410 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin problemleri internet kullanımı ile saldırganlık davranışı değişkenleri arasında negatif yönlü manidar bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Akbaba (2019) tarafından problemleri internet kullanımının akademik güdülenmeye etkisinin incelendiği çalışmaya, Erzurum ilinden 640 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verilerine göre, problemleri internet kullanımı ve akademik güdülenme arasında düşük düzeyli, negatif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Altıntaş (2020) tarafından problemleri internet kullanımının duygusal zeka ve yaşam doyumu açısından incelendiği araştırmaya, 14-18 yaş arasında 294 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, problemleri internet kullanımıyla duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasında negatif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu ortaya konulmaktadır.

Ateş (2020) tarafından problemleri internet kullanımları ve metabilşsel stratejilerinin incelendiği araştırmaya, 416 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, problemleri internet kullanımı ve metabilşsel stratejiler değişkenleri arasında düşük düzeyli, negatif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Problemleri İnternet Kullanımı İle İlgili Yurt Dışında Yürütölen Araştırmalar

Bu bölümde problemleri internet kullanımı ve ilişkili değişkenlerin birlikte ele alındığı yurt dışında yürütölen güncel araştırmalar sunulmaktadır. Problemleri internet kullanımı ile ilgili yurt dışında yürütölen çalışmaların teknolojinin gelişim gösterdiği 2000'li yıllarda yoğunlaştığı görölmektedir.

Ko, Yen, Chen, Yeh ve Yen (2009) tarafından internet bağımlılığının sebep olduğu psikiyatrik belirtilerin tahmini değerlerinin incelendiği araştırmaya, Tayvan'dan

2.293 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, düşmanlık ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğunun, cinsiyet fark etmeksizin ergenlerde internet bağımlılığının en önemli belirleyicileri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca sosyal fobi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile depresyon değişkenlerinin internet bağımlılığını yordadığı ifade edilmektedir.

Kormas, Critselis, Janikian, Kafetzis ve Tsitsika (2011) tarafından ergenlerde problemlili internet kullanımının risk faktörleri ve psikososyal özelliklerinin incelendiği çalışmaya, 866 Yunan ergen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, düşük akademik performans bildiren problemlili internet kullanan ergenlerin oranının, sağlıklı internet kullanan ergenlerden daha fazla olduğu, bununla birlikte problemlili ve uyumsuz internet kullanan ergenlerin kayda değer şekilde davranışsal ve psikososyal uyumsuzluk ile hiperaktivite sorunları ile ilişkili oldukları belirtilmektedir.

Liu, Desai, Krishnan-Sarin, Cavallo ve Potenza (2011) tarafından ergenlerde internet kullanımı ve sağlığın araştırıldığı çalışmaya, Amerika Birleşik Devletleri'nin Connecticut eyaletinden 3.560 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, problemlili internet kullanımının madde kullanımı, depresyon ve saldırganlık ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ve cinsiyetler arasında büyük ölçüde benzer ilişki örüntüleri olduğu ortaya koyulmuştur.

Heo, Oh, Subramanian, Kim ve Kawachi (2014) tarafından ergenlerin problemlili internet kullanımlarının incelendiği ulusal araştırmaya, 13-18 yaş arası Koreli 57.857 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, sadece kız öğrencilerin devam ettiği okullardaki kız öğrencilerin, problemlili internet kullanma oranları karma eğitim veren okullardaki kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte alkol tüketimi sadece kızlar için problemlili internet kullanımına yönelik risk faktörü iken, sigara tüketimi sadece erkekler için bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir. Ayrıca ebeveyn eğitim durumu değişkeninin cinsiyet özelinde; problemlili internet kullanımı ile kızlar arasında bir ilişkisi bulunmazken, erkekler arasında ters orantılı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Scimeca, Bruno, Cava, Pandolfo, Muscatello ve Zoccali (2014) tarafından İtalyan lise öğrencilerinde aleksitimi, anksiyete, depresyon ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya, 13-22 yaş arası 600 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anksiyete, depresyon ve internet bağımlılığı ile cinsiyet arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur. Aleksitimik öğrencilerin daha yüksek düzeyde internet bağımlılığı gösterdiği ifade edilmektedir. Bir başka ifade ile,

aleksitimi, internet bağımlılığının önemli bir yordayıcısı olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte internet bağımlılığı ile anksiyete ve depresyon arasında da manidar bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kawabe, Horiuchi, Ochi, Oka ve Ueno (2016) tarafından ergenlerde internet bağımlılığı ve mental durum ilişkisinin incelendiği çalışmaya, Japonya'dan 12-15 yaş arası 853 ergen katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Young Internet Bağımlılığı Testi ve genel hastalıklar, somatik belirtiler, uyku bozukluğu, sosyal disfonksiyon, anksiyete ve disfori ve intihar depresyonu alt testlerini içeren Genel Sağlık Anketi Japon Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, akıllı telefonlara erişimin internet bağımlılığı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Japon ergenlerde problemlili internet kullanım yaygınlığının % 20'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte internet bağımlılığı ile intihar depresyonu gibi mental sorunlar arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğuna yer verilmektedir.

Prievara, Piko ve Luszczynska (2018) tarafından ergenler arasında problemlili internet kullanımı, sosyal ihtiyaçlar ve sosyal desteğin incelendiği araştırmaya, Macaristan'dan 408 ergen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, problemlili internet kullanımının daha yüksek bir aidiyet ihtiyacı, daha fazla utangaçlık ve daha yüksek yalnızlık ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Machimbarrena, González-Cabrera, Ortega-Barón, Beranuy-Fargues, Álvarez-Bardón ve Tejero (2019) tarafından problemlili internet kullanım profillerinin ve ergenlerin sağlıkla ilgili yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaya, İspanya'dan 11-18 yaş arası 12.285 ergen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, problemlili internet kullanımı ile sağlıkla ilgili yaşam kalitesi arasında negatif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca şiddetli düzeyde problemlili internet kullanan bireylerin, sağlıkla ilgili yaşam kalitesinin tüm boyutlarında önemli bir azalma olduğu görülmektedir.

Lee, Ban, Kim, Kim, Shin, Yoon ve Kim (2019) tarafından ergenlerde psikotik benzeri deneyimlerle ilişkili faktörler olarak olumsuz yaşam olayları ve problemlili internet kullanımının incelendiği araştırmaya, 1.678 Koreli ergen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, problemlili internet kullanımı ve negatif yaşam deneyimlerinin psikotik deneyimlerle manidar düzeyde bir ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte psikotik deneyimlere yönelik stresle başa çıkma stratejisi olarak ergenlerin problemlili internet kullanımına yöneldikleri de ifade edilmektedir.

Tomaszek ve Muchacka-Cymerman (2019) tarafından ergenlerde problemleri internet kullanımı ve okul tükenmişliğinin incelendiği araştırmaya, Polanya'dan 17-20 yaş arası 230 birey katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak, Öğrenci Okulu Tükenmişlik Ölçeği, İnternet Bağımlılığı Testi ile Okula İlişkin ve Sosyo-Demografik Özellikler Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yüksek seviyede okul tükenmişliğinin daha yüksek seviyede internet bağımlılığı göstergeleri ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte araştırmada, lise başarısı için ebeveyn baskısı sonucu ortaya çıkan okul tükenmişliğinin, internet bağımlılığını yordadığı belirtilmektedir.

Yu, Sun ve Gao (2019) tarafından utangaç Çinli öğrencilerin internet bağımlılığına duyarlılığının araştırıldığı çalışmaya, 1.301 ergen katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları olarak Gözden Geçirilmiş Cheek ve Buss Utangaçlığı Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Bilişsel Esneklik Envanteri, Öz Düzenleme Ölçeği, Öz Tutarsızlık Ölçeği ve İnternet Bağımlılığı Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bilişsel esneklik, öz-düzenleme ve öz-tutarsızlık, utangaçlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkide tam aracı rol oynadığı belirtilmektedir.

Ergenlerde bilişsel esneklik, başarı amaç yönelimleri ve internet kullanımlarına yönelik yurt içi ve yurt dışında yürütülen çalışmalar incelendiğinde, genellikle söz konusu konulara 2000'li yıllarda ağırlık verildiği görülmektedir. Ayrıca ergenlerde internet kullanımına yönelik yürütülen araştırmaların çoğunlukla patolojik kısma odaklanıldığı görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolünün incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmada değişkenler betimlenmeye çalışıldığı ve bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi inceleneceği için araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre betimsel bir çalışma olarak yapılandırılmıştır.

Nicel araştırma yöntemleri kapsamında tarama, nedensel karşılaştırma, ilişkisel araştırma gibi modeller bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Karasar (2013) tarafından ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişkenler arasındaki değişim ve bu değişimin düzeyini tanımlamayı hedefleyen araştırma modeli olarak ifade edilmiştir. Creswell (2012) tarafından ise ilişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin açıklanması veya yordanması olarak ifade edilmektedir.

Bu kapsamda çalışmada ergenlerin bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolünün incelenmesi için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada araştırmanın problemine hizmet edecek şekilde belirlenen ölçütlere göre okullar belirlenmiş ve ikinci aşamada ise belirlenen okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçkisizlik ilkesine dayanarak bireyler belirlenmiştir. Çalışma grubu belirleme yöntemlerinden çok aşamalı yöntemde ise iki veya daha fazla seferde çalışma

grubunun belirlendiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Seçkisizlik ilkesi ise, çalışma grubuna temel alınan birimlerin seçilme olasılıklarının eşit olması anlamına gelmektedir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ise, evrenden çalışma grubu için birim çekme işleminin seçkisizlik ilkesine göre yürütüldüğü örnekleme yöntemi olarak ifade edilmektedir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre çalışma grubunun, seçkisizlik ilkesine göre tanımlanması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu için, Ankara ilinde toplam öğrenci nüfusu 100.000 ve üzeri olan Çankaya, Etimesgut ve Keçiören ilçelerinde bulunan, merkezi sınavla öğrenci alan, ilçesinde okullar arasında en fazla nüfusa sahip olan ve ağırlıklı olarak mesleki ve akademik eğitim veren ortaöğretim kurumları belirlenmiştir. Anadolu İmam Hatip Liseleri hem mesleki hem akademik eğitimi neredeyse aynı ağırlıkta birlikte sunduğu için araştırmanın çalışma grubunda kapsam dışına bırakılmıştır. Bununla birlikte özel bir programa tabi tutulan ortaöğretim düzeyindeki Özel Eğitim Meslek Eğitim Okulları ve Özel Eğitim İş Uygulama Okulları da çalışma dışına bırakılmıştır.

Bu doğrultuda okullar iki grupta birleştirilmiştir:

- 1- Ağırlıklı olarak akademik eğitim veren okullar: Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi.
- 2- Ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren okullar: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi.

Araştırmanın çalışma grubunu, yukarıda sınıflandırılan gruplar içinde belirlenen ölçütlere uyan ortaöğretim kurumlarından seçkisiz olarak belirlenen 2019-2020 eğitim öğretim yılında eğitim gören 14-17 yaş arası 483 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri okul türü (ağırlıklı olarak akademik eğitim veren okul ve ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren okul), ortalama aylık gelir, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı gibi demografik bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile toplanmış olup demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde istatistikleri Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Katılımcuların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	195	40,4
	Erkek	288	59,6
Yaş	14	117	24,2
	15	132	27,3
	16	159	32,9
	17	75	15,5
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	50	10,4
	1 kardeş	216	44,7
	2 kardeş	119	24,6
	3 kardeş	72	14,9
	4 kardeş	18	3,7
	5 ve daha fazla kardeş	8	1,7
Gelir Düzeyi	2000 ve altı	19	3,9
	2001-3000	92	19,0
	3001-4000	97	20,1
	4001-5000	93	19,3
	5000 üzeri	182	37,7
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	0,8
	Okuryazar	5	1,0
	İlkokul	74	15,3
	Ortaokul	80	16,6
	Lise	163	33,7
	Üniversite	157	32,5
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	0,8
	Okuryazar	4	0,8
	İlkokul	34	7,0
	Ortaokul	76	15,7
	Lise	149	30,8
	Üniversite	216	44,7
Okul Türü	Ağırlıklı Akademik Lise	307	63,6
	Ağırlıklı Meslek Lise	176	36,4

Tablo 3.1. incelendiğinde, araştırmaya, 195 (%40,4) kadın ve 288 (%59,6) erkek olmak üzere toplam 483 birey katılmıştır. Araştırmaya katılan bireyler yaşlarına göre incelendiğinde; 14 yaşında 117 (%24,2) bireyin, 15 yaşında 132 (% 27,3) bireyin, 16 yaşında 159 (%32,9) bireyin ve 17 yaşında 75 (15,5) bireyin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireyler kardeş sayısına göre incelendiğinde; tek çocuk olan 50 (%10,4) bireyin, 1 kardeşe sahip 216 (% 44,7) bireyin, 2 kardeşe sahip 119 (%24,9) bireyin, 3 kardeşe sahip 72 (%14,9) bireyin, 4 kardeşe sahip 18 (%3,7) bireyin ve 5 ve daha fazla sayıda kardeşe sahip 8 (%1,7) bireyin olduğu görülmektedir. Katılımcıların 19'unun (%3,9) 2000 TL ve altı gelir düzeyine, 92'sinin (% 19,0) 2001-3000 TL arasında gelir düzeyine, 97'sinin (%20,1) 3001- 4000 TL arası gelir düzeyine, 93'nün (%19,3) 4001-5000 TL arasında gelir düzeyine ve 182'sinin (%37,7) 5000 TL ve üstü gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların anne eğitim düzeylerine bakıldığında; 4'ünün (%0,8) okuryazar olmadığı, 5'inin (%1,0) okuryazar, 74'ünün (%15,3) ilkokul mezunu, 80'in (%16,6) ortaokul mezunu, 163'nün (%33,7) lise mezunu ve 157'sinin (%32,5) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise; 4'ünün (%0,8) okuryazar olmadığı, 4'ünün (%0,8) okuryazar, 34'ünün (%7,0) ilkokul mezunu, 76'sının (%15,7) ortaokul mezunu, 149'unun (%30,8) lise mezunu ve 216'sının (%44,7) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin eğitim gördükleri okul türü incelendiğinde; 307'sinin (% 63,6) ağırlıklı olarak akademik eğitim veren lise ve 176'sının (%36,4) ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren lise olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları olarak; ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Bilişsel Esneklik Envanteri, başarı amaç yönelimlerini belirlemek amacıyla Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği ve internet kullanım durumlarını belirlemek için de Problemler İnternet Kullanım Ölçeği-Ergen Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki bölümde sunulmaktadır.

Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgi Formu, bu çalışmaya katılan ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler hakkında; yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, gelir düzeyi, kardeş sayısı gibi demografik özelliklere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel Bilgiler Formu Ek-1'de sunulmaktadır.

Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri, bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek için Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu envanter, bireylerin karşılaştıkları zor durumlarda çeşitli, uygun ve uyarlanabilir alternatifler üretme beceri düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Söz konusu envanterin iki alt boyutu bulunmaktadır: kontrol alt boyutu ve alternatif alt boyutu. Bu alt boyutların orijinal haline yönelik alfa katsayıları sırasıyla 0.91, 0.84 ve 0.91 olarak bulunmuştur. Envanterin kontrol ve alternatif alt boyutları için gerçekleştirilen test-tekrar test güvenilirlik çalışmasının sonuçlarına göre katsayıları sırasıyla, 0.81, 0.77 ve 0.75 olarak ifade edilmektedir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bununla birlikte Bilişsel Esneklik Envanteri, Bilişsel Esneklik Envanterinin alternatif alt boyutu ve kontrol alt boyutunun iç geçerliliğinin sırasıyla 0.90, 0.89, 0.85 olduğu belirtilmektedir. Ayrıca envanterin kontrol ve alternatif alt boyut için test tekrar test güvenilirlik puanları 0.22-0.81 arasında değişmektedir. Bu alt boyutların faktör yükleri ise 0,39 ile 0,86 aralığında değişim göstermektedir (Güler, 2015).

Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçe uyarlaması Gülüm ve Dağ (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5'li likert tipi ile derecelendirilen envanter, alternatif alt boyutu (toplam 13 madde: 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20. maddeler) ve kontrol alt boyutu (toplam 7 madde: 2, 4, 7, 9, 11, 15, 17. maddeler) olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Envanterin ters maddeleri ise; 2, 4, 7, 9, 11 ve 17. maddelerdir. Envanterin 5'li likert dereceleri; 1= hiç uygun değil, 2= pek uygun değil, 3= kararsızım, 4= uygun, 5 =her zaman uygun olarak tanımlanmıştır. Envanterin örnek maddeleri Ek-2'de sunulmaktadır. Bu doğrultuda envanterden ne kadar yüksek puan alınırsa bilişsel esneklik düzeyinin o oranda yüksek olduğu belirtilmektedir (Güler, 2015).

Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği

Başarı Yönelimleri Ölçeği, Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman ve Roeser (1998) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 18 maddeden oluşan ölçek, bireylerin öğrenmeye ilişkin yönelimlerini belirlemeye yönelik geliştirilen beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek, 6 maddesi öğrenme yönelimi, 6

maddesi performans yaklaşma yönelimi ve 6 maddesi de performans kaçınma yönelimi olarak 3 alt boyutta yapılandırılmıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öğrenme yönelimi alt boyutuna ait 1, 2, 3, 4, 5, ve 6. Maddelerine yönelik faktör yükleri sırasıyla 0,47 ile 0,78 arasında değişmektedir. Performans yaklaşma alt boyutuna ait 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddelere yönelik faktör yükleri 0,67 ile 0,92 arasında değişmektedir. Performans kaçınma alt boyutuna ait 13, 14, 15, 16, 17. maddelere yönelik faktör yükleri 0,48 ile 0,69 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise öğrenme yönelimi alt faktörü için 0,77; performans yaklaşma alt faktörü için 0,79; performans kaçınma alt faktörü için 0,78 olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte ölçeğe ait faktörlerin test tekrar test güvenilirlik puanlarının ise öğrenme yönelimi faktörü için 0,95; performans yaklaşma faktörü için 0,91 ve performans kaçınma faktörü için 0,94 olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği, 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Örnek ölçek maddeleri Ek-3'de sunulmaktadır.

Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği- Ergen Formu

Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007) tarafından üniversitede eğitim gören öğrencilerin problemlili internet kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeğinin ergenlere yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Ceyhan ve Ceyhan (2009) tarafından yürütülmüştür. Toplamda 27 maddeden oluşan ölçeğin 5'li likert tipi dereceleri; 1=hiç uygun değil, 2=nadiren uygun, 3=biraz uygun, 4=oldukça uygun, 5=tamamen uygun olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin 7. ve 10. maddeleri ters madde olarak belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeğin, yapısına yönelik yürütülen analizler sonucunda, toplam varyansın %49,35'ini açıkladığı ifade edilmektedir. Ölçeğin genel iç tutarlılık kat sayısı toplam puan için 0,93 olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2017). Bu kapsamda ergenlerin ölçekten ne kadar yüksek puan alırsa o kadar problemlili bir internet kullanımına sahip oldukları yordandığıdır. Örnek ölçek maddeleri Ek-4'te sunulmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yukarıda bahsedilen veri toplama araçları kullanılarak 2019-2020 eğitim öğretim yılının ilk döneminde öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin toplama sürecinde ilk olarak araştırma için belirlenen ölçekleri geliştiren ve Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan mail yoluyla kullanımına yönelik izin alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nden Etik Kurul İzni (Ek-5) alınmıştır. Daha sonra ortaöğretim öğrencilerine uygulama yapabilmek için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni (Ek-6) için alınmıştır. Bu süreçte okul müdür veya müdür yardımcılarına ön bilgilendirme yapılmış ve eğitim öğretim etkinliklerini aksatmadan uygulama yapabilmeleri için randevu talep edilmiştir. Araştırma kapsamındaki ölçekleri uygulamadan önce, okul müdürlerine ve öğrencilere Bilgilendirilmiş Onam Formu verilerek gönüllük ve gizlilik ilkesine göre çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

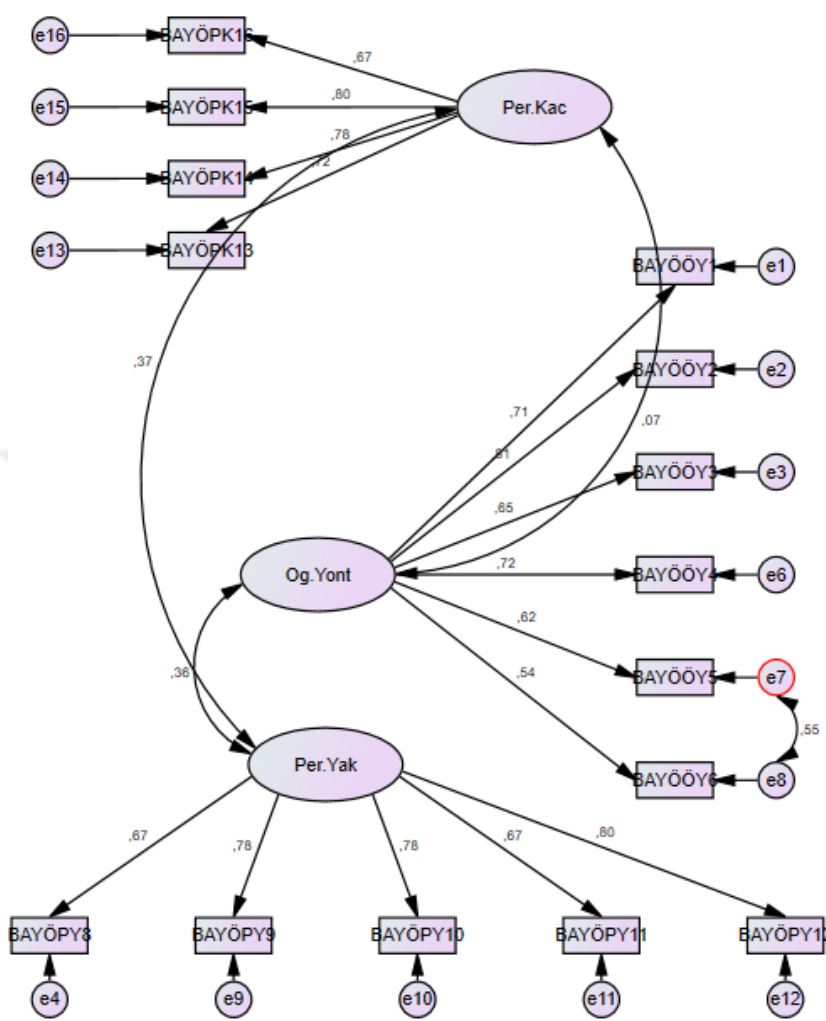
Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde araştırmada uygulanan veri analiz yöntemlerine ilişkin bilgi sunulmaktadır. Araştırmada ölçme araçları 505 kişiye uygulanmıştır. Ancak uygulanan ölçme araçları veri analizine başlamadan önce kontrol edildiğinde 22 katılımcıya ait ölçeklerin bir kısmının boş bırakıldığı görülmüştür. Bu ölçekler kapsam dışına bırakılmıştır. Analizlere toplam 483 katılımcıya ait ölçek puanları dâhil edilmiştir. Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının bu çalışma kapsamında test edilmesine yönelik gerçekleştirilen analizler sunulmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla AMOS 23 programı ile Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri için birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi, Problemler İnternet Kullanımı Ölçeği için de tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizler Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2

Başarı amaç yönelimleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizleri



Analizlerden elde edilen $\chi^2/df < 2$, mükemmel uyumu ve $\chi^2/df < 5$ ise kabul edilebilir bir uyumu belirtmektedir. Uyum iyiliği indeksi (GFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksindeki (CFI) 0,90 veya daha üstü değerler, kabul edilir uyumu ifade etmektedir. Yaklaşık hataların ortalama kare kökünde (RMSEA) ise 0,10 arası değerler, kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Aytaç ve Öngen, 2012). Bu kapsamda gerçekleştirilen analizin daha uyumlu hale getirilebilmesi amacıyla, e7-e8 hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurulmuş ve ilgili değerlerde daha uyumlu sonuçlar bulunmuştur. Tablo 3.2’de Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğine ilişkin uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 3.2

Başarı amaç yönelimleri ölçeği uyum iyiliği değerleri

Model	Mükemmel	Kabul	Model
Uyum İndeks	Aralık	Edilebilir Aralık	Değerleri
X ² /df	0<X ² /df<2	2<X ² /df<5	2.270
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10	.051
GFI	0.90<GFI<1.00	0.85<GFI<0.90	.947
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	.964
PGFI	0.95<PGFI<1.00	0.50<PGFI<0.95	.790
PNFI	0.95<PNFI<1.00	0.50<PNFI<0.95	.768
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	.926

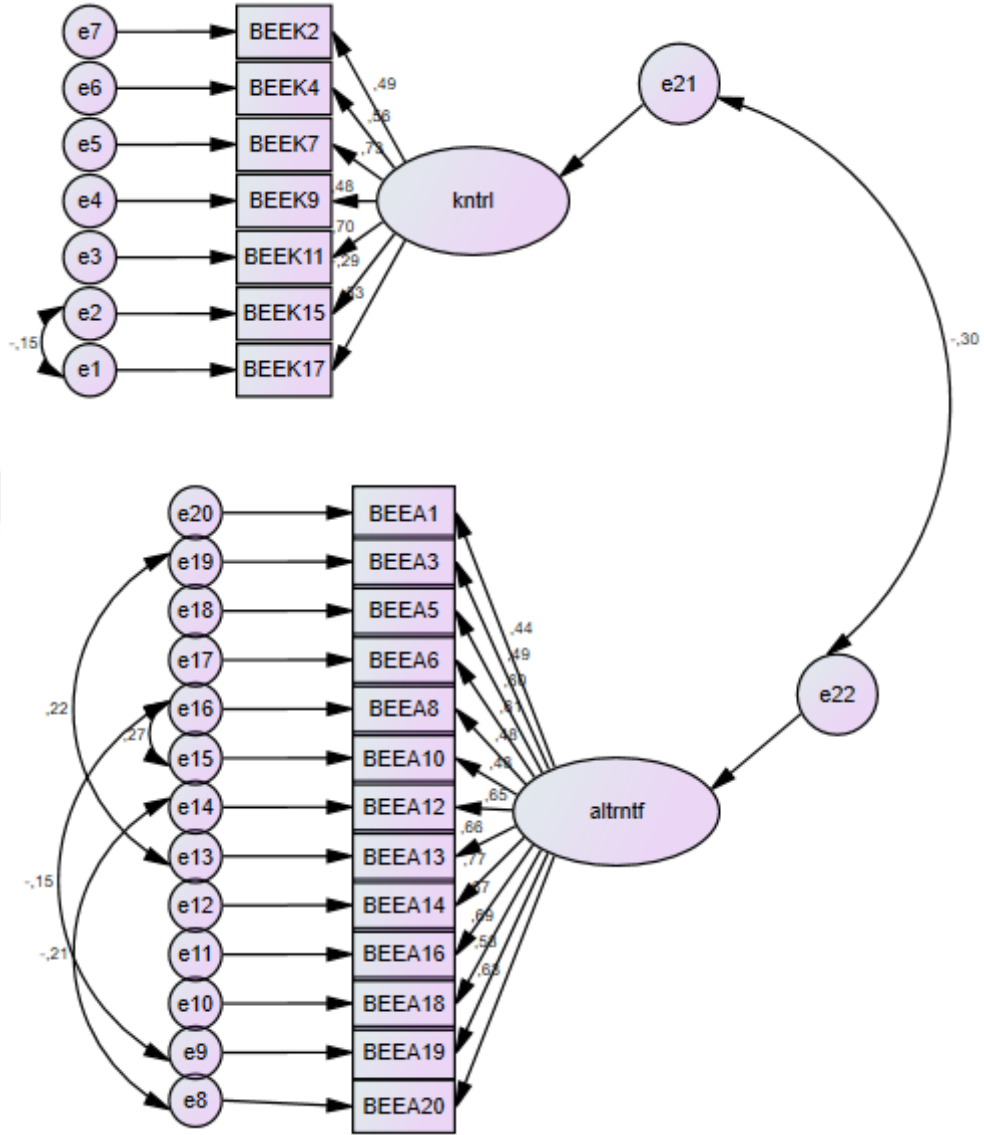
Kaynak. Meydan ve Şeşen, 2011.

Tablo 3.2’de belirtilen uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir sınırdadır olduğundan Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinin üç alt boyutlu yapısı doğrulanmıştır.

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan Bilişsel Esneklik Envanterine yönelik gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri, Şekil 3’te sunulmaktadır.

Şekil 3

Bilişsel esneklik envanteri doğrulayıcı faktör analizleri



Bilişsel Esneklik Envanterinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin istatistik değerlerine bakıldığında; tüm p değerleri .000 olduğundan dolayı, gözlenen tüm değişkenlerin bağlı oldukları faktörler üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmektedir. Gerçekleştirilen analizin daha uyumlu hale getirilebilmesi amacıyla, e1-e2, e8-e14, e9-e16, e13-e19 ve e21-e22 hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurularak ilgili değerlerde daha uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Kovaryans ataması aynı özelliği ölçümlemeyi hedefleyen aynı faktörü yordayan maddelerin hata terimleri ile ilişkilendirilebilir (Meydan ve Şeşen, 2011). Tablo 3.3'te Bilişsel Esneklik Envanterine ilişkin uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

Tablo 3.3

Bilişsel esneklik envanteri uyum iyiliği değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	Model Değerleri
X ² /df	0<X ² /df<2	2<X ² /df<5	2.759
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10	0.060
GFI	0.90<GFI<1.00	0.85<GFI<0.90	.917
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	.900
PGFI	0.95<PGFI<1.00	0.50<PGFI<0.95	.716
PNFI	0.95<PNFI<1.00	0.50<PNFI<0.95	.736
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	.894

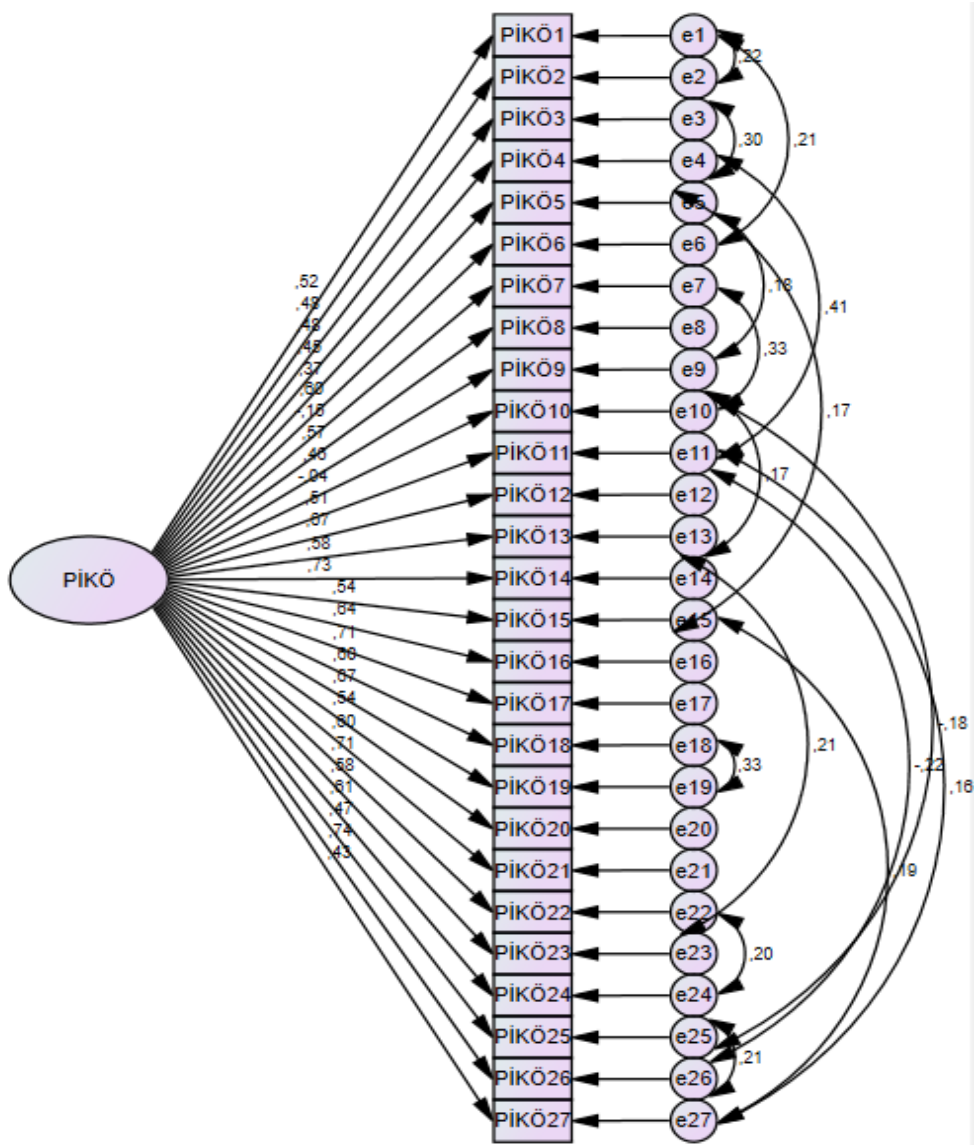
Kaynak. Meydan ve Şeşen , 2011.

Bu kapsamda Tablo 3.3'te gösterilen uyum iyiliği değerleri, kabul edilebilir düzeyde olduğundan dolayı Bilişsel Esneklik Envanterinin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan Problemler İnternet Kullanımı Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri, Şekil 4'te sunulmaktadır.

Şekil 4

Problemlı internet kullanımı ölçeği doğrulatoryıcı faktör analizleri



Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeğinin doğrulatoryıcı faktör analizine yönelik istatistik değerlerine bakıldığında; tüm p değerleri .00 olduğundan dolayı, gözlenen tüm değerşkenlerin bağlı oldukları faktör üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmektedir. Gerçekleştirilen analizin daha uyumlu hale getirilebilmesi amacıyla; e1-e2, e1-e6, e3-e5, e4-e11, e5-e15, e7-e10, e10-e25, e10-e13, e11-e27, e11-e26, e14-e22, e15-e27, e18-e19, e22-e24 ve e25-e26 hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurularak ilgili değerlerde daha uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Kovaryans ataması aynı özelliği ölçümlemeyi hedefleyen aynı faktörü yordayan maddelerin hata terimleri ile ilişkilendirilebilir (Meydan ve şeşen, 2011). Tablo 3.4'te Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeğine ilişkin uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

Tablo 3.4

Problemlı internet kullanımı ölçeği uyum iyiliği değerleri

Model	Mükemmel	Kabul	Model
Uyum İndeks	Aralık	Edilebilir Aralık	Değerleri
X ² /df	0<X ² /df<2	2<X ² /df<5	2.858
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10	.062
GFI	0.90<GFI<1.00	0.85<GFI<0.90	.868
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	.885
PGFI	0.95<PGFI<1.00	0.50<PGFI<0.95	.777
PNFI	0.95<PNFI<1.00	0.50<PNFI<0.95	.732
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	.837

Kaynak. Meydan ve Şeşen, 2011.

Bu kapsamda Tablo 3.4'te belirtilen uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde olduğundan dolayı, Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının ve alt boyutlarının güvenilirlik analizleri gerçekteştirilmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları Tablo 3.5'te sunulmaktadır.

Tablo 3.5

Veri toplama araçlarının güvenilirlik analizleri

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cronbach
	Alpha Güvenirlik Değerleri
Bilişsel Esneklik	.773
-Kontrol	.656
-Alternatif	.878
Başarı Amaç Yönelimi	.874
-Öğretim Yöntemi	.846
-Performans Yaklaşma	.831
-Performans Kaçınma	.830
Problemlı İnternet Kullanımı	.913

Araştırmanın verileri ise, R İstatistik Programında analiz edilmiştir. Araştırmada ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkide problemlerli internet kullanımının aracılık rolünü belirlemek amacıyla verilere hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Aracılık etkisine ilişkin modelin test edilmesinde ise Baron ve Kenny (1986) tarafından belirtilen aracılık modeli üç adım yaklaşımı izlenmiştir. Modelin adımları ise şu şekilde tanımlanmaktadır.

- Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde manidar etkisinin olması,
- Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde manidar etkisinin olması,
- Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki manidar etkisi, aracı değişken modele dâhil edildiğinde ya önemli oranda azalmalı ancak manidar olmalı (kısmi aracılık etkisi), ya da manidar olmamalıdır (tam aracılık etkisi).

Araştırmada, Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinden alınan puanların normal dağılım gösterdiği ancak Bilişsel Esneklik Envanteri ve Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu kapsamda değişkenler arası ilişkiler Spearman Sıra Farkları Korelasyonları hesaplanmıştır. Ergenlerin Bilişsel Esneklik Envanteri ve Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği puanlarında normal dağılım sağlanmadığından cinsiyete göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için Mann-Whitney-U testi; yaş, okul türü ve gelir düzeyine göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için de Kruskal Wallis-H Sıra Toplamları Testi uygulanmıştır. Bununla birlikte, Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği puanlarında normal dağılım sağlandığından cinsiyete göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için t testi; yaş, gelir düzeyi ve okul türü göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA sonrası belirlenen manidar farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır. Bu kapsamda ANOVA testinin ardından hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağını belirlemek için de ilk olarak Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı analiz edilmiştir. Akabinde varyansların homojen olduğunun belirlenmesi üzerine gerçekleştirilen analizde, Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere göre araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerle İlgili Betimsel İstatistikler

Bu bölümde araştırmada yer alan ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda, betimsel istatistikler sunulmaktadır. Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE), Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (BAYÖ), Problemlü İnternet Kullanımı Ölçeği (PİK) ve ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de belirtilmektedir.

Tablo 4.1.

Ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	N	\bar{x}	SS	Medyan	Min.	Maks.	Çar.	Bas.
Bilişsel Esneklik	483	69,64	9,23	71	23	100	-,769	1,844
Başarı Amaç Yönelimleri	483	50,82	12,13	51	17	85	,078	-,164
Problemlü İnternet Kullanımı	483	61,68	19,63	58	28	135	,818	,356

Tablo 4.1. incelendiğinde, 483 katılımcının; Bilişsel Esneklik Envanteri puan ortalamasının 69,64 (SS=9,23) olduğu, Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği puan ortalamasının 50,82 (SS=12,13) olduğu ve Problemlü İnternet Kullanımı Ölçeği puan ortalamasının 61,68 (SS=19,63) olduğu görülmektedir. Verilerin normallik dağılım durumlarının belirlenmesi için ise Shapiro Wilks testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2.

Verilerin normallik dağılımı

Ölçekler	W	P
Bilişsel Esneklik	0.967	.000
Başarı Amaç Yönelimleri	0.996	0.348
Problemlü İnternet Kullanımı	0.945	.000

Tablo 4.2'deki Shapiro Wils testi sonuçları incelendiğinde; Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$), Bilişsel Esneklik ve Problemler İnternet Kullanımı Ölçeklerinin ise normal dağılım göstermediği ($p<.05$) görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet, yaş, sınıf düzey, kardeş sayısı, gelir düzeyi ile okul türüne göre dağılımı ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3.

Başarı amaç yönelimleri ölçeğinden elde edilen puanların demografik bilgilere göre dağılımı

		N	\bar{x}	SS	Medyan	Min.	Maks.	Çar.	Bas.
Cinsiyet	Kadın	195	50,53	11,32	50	17	85	,14	3,10
	Erkek	288	51,01	12,67	51	17	85	,03	2,66
Yaş	14	117	53,53	11,29	54	21	78	-,17	2,76
	15	132	52,77	10,85	52,5	28	78	,11	2,59
	16	159	47,73	13,12	46	17	85	,49	3,34
	17	75	49,69	11,96	50	20	73	-,16	2,44
Sınıf Düzeyi	9	189	52,53	12,39	54	17	78	-,24	2,77
	10	153	50,39	11,01	50	26	85	,41	2,99
	11	125	48,52	12,84	48	18	85	,37	3,13
	12	16	52,75	11,43	56	29	68	-,83	2,86
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	50	53,00	13,05	53	28	78	,18	2,13
	1 kardeş	216	50,38	11,53	51	17	85	,05	3,07
	2 kardeş	119	52,37	12,65	52	18	83	-,09	2,84
	3 kardeş	72	47,19	11,96	46	17	79	,30	3,16
	4 kardeş	18	52,66	9,14	51,5	33	68	-,24	2,56
	5 kardeş ve +	8	54,37	16,42	57,5	35	74	-,12	1,32
Gelir Düzeyi	2000 ve altı	19	54,73	12,24	56	29	73	-,52	2,30
	2001-3000	92	52,46	12,45	51	20	78	-,03	2,80
	3001-4000	97	51,06	12,23	52	17	83	-,01	2,92
	4001-5000	93	50,68	11,91	51	27	85	,34	2,79
	5000 üzeri	182	49,47	11,99	49	17	85	,11	2,96
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	49,75	17,53	45	35	74	,70	1,90
	Okuryazar	5	58	23,15	68	17	71	-1,42	3,14
	İlkokul	74	50,87	10,72	52	21	76	-,24	2,85
	Ortaokul	80	50,45	12,74	50,5	20	79	,14	2,58
	Lise	163	51,54	13,18	52	17	85	,07	2,74
	Üniversite	157	50,03	10,77	50	26	85	,21	2,83
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	54,24	14,68	57	35	68	-,47	1,71
	Okuryazar	4	60	16,83	64,5	37	74	-,65	1,84
	İlkokul	34	53	12,89	52	33	83	,40	2,55
	Ortaokul	76	53,18	13,20	55	17	78	-,67	3,39
	Lise	149	50,43	12,78	49	17	85	,29	2,78
	Üniversite	216	49,68	10,89	50	26	85	,10	2,76
Okul Türü	Akademik Lise	307	49,16	10,68	49	17	85	,04	2,87
	Meslek Lisesi	176	53,72	13,88	53	17	85	-,15	2,58

Tablo 4.3. incelendiğinde; kadın ve erkeklerin puan ortalamalarının yakın olduğu; 53,53 (SS=11,29) ile en yüksek ortalamaya sahip yaşın 14 yaş olduğu; 5 kardeş ve üzeri kardeşe sahip katılımcıların 54,37 (SS =6,42) puan ortalamasının diğer kardeş sayılarına göre en yüksek olduğu; gelir düzeyi 2000 TL ve altı olanların 54,73 (SS=12,24) puan ortalamasının diğer gelir düzeylerindeki bireylerin elde ettiği ortalama puandan daha yüksek olduğu ve okul türüne göre ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren okula devam eden öğrencilerin 53,72 (SS=13,88) ortalama puanlarının, ağırlıklı olarak akademik eğitim veren okula devam öğrencilere 49,16 (SS=10,68) ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Bilişsel Esneklik Envanterinden elde edilen puanların cinsiyet, yaş, sınıf düzey, kardeş sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim ve baba eğitim düzeyi ile okul türüne göre dağılımı ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.4

Bilişsel esneklik envanterinden elde edilen puanların demografik bilgilere göre dağılımı

		N	\bar{x}	SS	Medyan	Min.	Maks.	Çar.	Bas.
Cinsiyet	Kadın	195	72,38	7,29	74	49	89	-,32	2,87
	Erkek	288	67,79	9,93	69	23	100	-,69	4,66
Yaş	14	117	69,17	10,74	71	23	89	-1,17	5,55
	15	132	69,84	8,92	70	40	100	-,35	4,34
	16	159	69,42	7,74	70	44	88	-,42	3,19
	17	75	70,50	10,21	73	40	89	-,75	3,48
Sınıf Düzeyi	9	189	68,36	10,61	70	23	100	-,79	4,77
	10	153	70,81	7,78	71	48	88	-,35	2,97
	11	125	70,05	8,44	71	40	88	-,76	4,14
	12	16	70,56	9,36	68	57	89	,40	2,24
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	50	73,34	8,58	74	53	100	,35	3,75
	1 kardeş	216	69,67	9,29	71	23	88	-1,25	6,35
	2 kardeş	119	70,20	8,86	72	43	89	-,67	3,53
	3 kardeş	72	66,62	9,80	66,5	40	87	-,31	3,11
	4 kardeş	18	69,22	8,02	70,5	56	79	-,39	1,77
	5 kardeş ve +	8	65,87	5,74	65	59	78	1,08	3,67
Gelir Düzeyi	2000 ve altı	19	68,15	8,68	67	53	84	-,02	2,18
	2001-3000	92	69,88	9,89	71	23	89	-1,22	7,05
	3001-4000	97	68,59	8,87	69	47	89	-,32	2,80
	4001-5000	93	69,46	10,49	72	40	88	-,80	3,60
	5000 üzeri	182	70,32	8,46	71	34	100	-,66	5,36

(Devam ediyot)

Tablo 4.4 (Devam)

Bilişsel esneklik envanterinden elde edilen puanların demografik bilgilere göre dağılımı

		N	\bar{x}	SS	Medyan	Min.	Maks.	Çar.	Bas.
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	62	2,44	62,5	59	64	-,31	1,40
	Okuryazar	5	68,8	10,75	68	53	83	-,23	2,40
	İlkokul	74	68,28	10,51	70	23	89	-1,22	6,46
	Ortaokul	80	68,96	9,15	69,5	40	89	-,18	3,12
	Lise	163	69,47	9,69	70	34	100	-,65	4,37
	Üniversite	157	71,04	7,99	72	43	88	-,78	4
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	68,75	11,08	66,5	59	83	,43	1,58
	Okuryazar	4	62,25	13,47	66	43	74	-,83	2,12
	İlkokul	34	68,79	10,55	72,5	42	89	-,45	2,91
	Ortaokul	76	69,27	9,50	69	40	87	-,26	2,96
	Lise	149	68,31	10,26	70	23	100	-,89	5,71
	Üniversite	216	70,98	7,85	71,5	43	89	-,65	3,93
Okul Türü	Akademik Lise	307	70,77	8,02	71	40	89	-,59	3,73
	Meslek Lisesi	176	67,69	10,78	68	23	100	-,65	4,59

Tablo 4.4 incelendiğinde; kadınların 72,38 (SS=7,29) puan ortalamasının erkek katılımcılarının 67,79 (SS 9,93) ortalama puanından daha yüksek olduğu; 69,17 (SS=10,74) ortalamaya sahip 14 yaş, 69,84 (SS=8,92) ortalamaya sahip 15 yaş ve 69,42 (SS=7,74) ortalamaya sahip 16 yaş katılımcıların puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu ve en yüksek ortalama puanın 70,50 (SS=10,21) ile 17 yaş katılımcılarının olduğu; tek çocuk olan katılımcıların 73,34 (SS=8,58) puan ortalamasının diğer kardeş sayılarına göre en yüksek olduğu; gelir düzeyi 5.000 TL üzeri olanların 70,32 (SS=8,46) puan ortalamasının diğer gelir düzeylerindeki bireylerin elde ettiği ortalama puandan daha yüksek olduğu ve okul türüne göre ağırlıklı olarak akademik eğitim veren okula devam eden öğrencilerin 70,77 (SS=8,02) ortalama puanlarının ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren okula devam öğrencilerin 67,69 (SS=10,78) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Problemler İnternet Kullanımı Ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet, yaş, sınıf düzey, kardeş sayısı, gelir düzeyi, anne eğitim ve baba eğitim düzeyi ile okul türüne göre dağılımı ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Tablo 4.5

Problemlili internet kullanımı ölçeğinden elde edilen puanların demografik bilgilere göre dağılımı

		N	\bar{x}	SS	Medyan	Min.	Maks.	Çar.	Bas.
Cinsiyet	Kadın	195	58,18	18,48	53	32	112	,87	2,91
	Erkek	288	64,06	20,06	60,5	28	135	,77	3,50
Yaş	14	117	60,98	20,60	57	28	135	1,20	4,54
	15	132	61,94	18,23	58	30	119	0,71	3,16
	16	159	61,74	19,87	58	34	117	0,61	2,40
	17	75	62,22	20,32	58	29	133	0,73	3,35
Sınıf Düzeyi	9	189	61,21	19,62	57	28	135	1,07	4,25
	10	153	60,69	18,44	56	30	113	,77	2,91
	11	125	62,21	20,77	59	29	133	,66	2,97
	12	16	72,75	20,16	82	36	94	-,61	1,90
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	50	61,26	22,17	54	28	119	,70	2,70
	1 kardeş	216	60,94	19,28	56	33	135	1,15	4,26
	2 kardeş	119	60,77	17,55	58	30	106	,44	2,38
	3 kardeş	72	63,77	20,69	61,5	32	113	,37	2,22
	4 kardeş	18	68,16	26,01	64	39	131	,69	2,82
	5 kardeş ve +	8	64,75	17,49	69	36	84	-,42	1,83
Gelir Düzeyi	2000 ve altı	19	72,42	16,20	76	43	90	-,62	1,97
	2001-3000	92	65	22,51	62,5	28	135	,82	3,63
	3001-4000	97	59,58	20,18	56	30	119	,91	3,22
	4001-5000	93	60,32	17,88	55	31	117	,80	3,32
	5000 üzeri	182	60,62	18,59	58	29	113	,82	3,04
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	64	23,56	68	36	84	-,24	1,32
	Okuryazar	5	69,6	8,87	66	63	85	1,28	2,95
	İlkokul	74	61,4	19,69	56	34	113	,72	2,62
	Ortaokul	80	64,67	21,68	60	34	135	,89	3,70
	Lise	163	61,09	20,08	57	28	133	,81	3,34
	Üniversite	157	60,61	18,22	57	29	119	,78	3,09
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	75,5	9,32	76	66	84	-,04	1,07
	Okuryazar	4	54,25	19,36	52,5	36	76	,13	1,23
	İlkokul	34	58,11	20	52	28	107	,61	2,47
	Ortaokul	76	65,85	20,40	62,5	36	135	,82	3,53
	Lise	149	62,69	21,29	57	30	133	,80	3,28
	Üniversite	216	59,97	17,96	56,5	29	119	,84	3,17
Okul Türü	Akademik Lise	307	58,88	17,62	49	29	135	,98	4,02
	Meslek Lisesi	176	66,58	21,92	53	28	133	,47	2,61

Tablo 4.5. incelendiğinde; erkeklerin 64,06 (SS=20,06) puan ortalamasının, kadın katılımcılarının 58,18 (SS=18,48) ortalama puanından daha yüksek olduğu; 61,94 (SS=18,23) ortalamaya sahip 15 yaş ve 61,74 (SS=19,87) ortalamaya sahip 16 yaş katılımcıların puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu ve en yüksek ortalama puanın 62,22 (SS=20,32) ile 17 yaş katılımcılarının olduğu; 4 kardeşe sahip katılımcıların 68,16 (SS=26,01) puan ortalamasının diğer kardeş sayılarına göre en

yüksek olduğu; gelir düzeyi 2000 TL ve altı olanların 65,0 (SS=16,20) puan ortalamasının diğer gelir düzeylerindeki bireylerin elde ettiği ortalama puandan daha yüksek olduğu ve okul türüne göre ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren okula devam eden öğrencilerin 66,58 (SS=21,92) ortalama puanlarının, ağırlıklı olarak akademik eğitim veren okula devam öğrencilere 58,88 (SS=17,62) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümünde araştırmaya ait alt problemlere yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır.

Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyinin kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolüne yönelik bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, “Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyinin kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlili internet kullanımının aracı rolü nedir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyinin kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimi toplam puanları arasındaki ilişkide problemlili internet kullanımının aracı rol üstlenme durumunu belirleyebilmek amacıyla 4 aşamalı bir regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmaktadır.

Tablo 4.6.

Bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimi arasındaki ilişkide problemlili internet kullanımının aracılık rolü

Modeller	R ²	B	t	P	
Kontrol alt boyutu ile internet kullanımı	0,14	,382	9,056	,000	
İnternet kullanımı ile başarı amaç yönelimi	0,02	,103	2,263	,024	
Kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimi	0,01	,139	3,070	,002	
Kontrol ve internet kullanımı ile başarı amaç yönelimi	KONT* PİK**	0,01	,116 ,058	2,384 1,192	,017 ,234

*Kontrol alt boyutu

** Problemlili internet kullanımı

Regresyon analizi sonucuna göre; kontrol alt boyutu, problemlı internet kullanımını pozitif yönde ve manidar biçimde yordamaktadır ($\beta=,382$; $t=9,056$; $p<.001$). Benzer şekilde, problemlı internet kullanımı aracı değişkeni, başarı amaç yönelimi bağımlı değişkeninin pozitif yönde manidar yordayıcısıdır ($\beta=,103$; $t=2,263$; $p<.05$). Kontrol alt boyutu aynı zamanda başarı amaç yöneliminin de pozitif yönlü manidar bir yordayıcısıdır ($\beta=,139$; $t=3,070$; $p<.05$). Kontrol bağımsız değişkeninin, başarı amaç yönelimi bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinde, problemlı internet kullanımı aracı değişkeni modele dâhil edildiğinde ise kontrol alt boyutu bağımsız değişkeni ile başarı amaç yönelimi bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin ilk modeldeki gibi manidar olduğu ($\beta=,116$; $t=2,384$; $p<.05$) ancak β katsayısında önemli bir düşüş olduğu gözlenmiştir (0,139'dan 0,116'ya). Bu sonuçlar dikkate alındığında, bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutuyla başarı amaç yönelimi değişkenleri arasındaki ilişkide problemlı internet kullanımının kısmi aracılık rolü üstlendiği söylenebilir. Ancak kesin bir yargıya varabilmek için aracı değişkenin manidarlığının belirlendiği Sobel Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda aracılık etkisinin manidar olmadığı belirlenmiştir ($Z=1,181$; $p>.05$).

Bir başka ifade ile, kontrol alt boyutu ve problemlı internet kullanımı arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu, bununla birlikte problemlı internet kullanımı ve başarı amaç yönelimi arasında da pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu görölmektedir. Diğer yandan kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri arasında ise pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aracılık ilişkisi incelendiğinde ise, kontrol alt boyutuyla başarı amaç yönelimi değişkenleri arasındaki ilişkide problemlı internet kullanımının aracılık rolünün manidar olmadığı görölmektedir.

Alan yazında ergenlerde bilişsel esneklik düzeyinin kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlı internet kullanımının aracı rolünün incelendiği ya da bu üç değişkenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak kontrol alt boyutu ile başarı ile ilgili bir dizi düşünceyi organize etmeye ve ardından karar vermeye yönelik bir süreci de ifade eden başarı amaç yönelimleri (akt. Ames ve Archer, 1987) arasındaki pozitif yönlü manidar bir ilişkiye bakıldığında, zor durumlara ilişkin kontrolün artmasıyla, bireyin başarıya ulaşma sürecindeki organizasyon ve karar verme gibi çevresel ve bilişsel süreçlerine odaklanan başarı amaç yönelimlerinin arttığı söylenebilir. Kontrol alt boyutu ile problemlı internet kullanımı arasındaki pozitif yönlü ve manidar bir ilişkiye bakıldığında ise, kontrolü yüksek olan bireylerin problemlı

internet kullanımlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun, problemlı internet kullanımından bağımsız olarak, problemlı internet kullanımının getirdiği zor durumlara karşı bireylerin kontrol edebilme becerisinin yüksek olması ile ilişki olduğu düşünölmektedir. Bununla birlikte aracılık etkisine yönelik olarak kontrol alt boyutuyla başarı amaç yönelimi değişkenleri arasındaki ilişkinin, problemlı internet kullanımına bağlı olarak değişim göstermediği söylenebilir.

Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyinin alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlı internet kullanımının aracı rolüne yönelik bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, “Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyinin alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlı internet kullanımının aracı rolü nedir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyinin alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimi toplam puanları arasındaki ilişkide problemlı internet kullanımının aracı rolünü belirleyebilmek amacıyla 4 aşamalı bir regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmaktadır.

Tablo 4.7.

Bilişsel esnekliğin alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimi arasındaki ilişkide problemlı internet kullanımının aracılık rolü

Modeller	R ²	B	t	p	
Alternatif alt boyutu ile internet kullanımı	0,05	-,237	-5,353	,000	
İnternet kullanımı ile başarı amaç yönelimi	0,02	,103	2,263	,024	
Alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimi	0,07	,273	6,222	,000	
Alternatif ve internet kullanımı ile başarı amaç yönelimi	ALTER*	,315	7,083	,000	
	PİK**	0,10	,177	3,987	,000

* Alternatif alt boyutu

** Problemlı internet kullanımı

Regresyon analizi sonucuna göre; alternatif alt boyutu problemlı internet kullanımını negatif yönlü ve manidar biçimde yordamaktadır ($\beta=-,237$; $t=-5,353$; $p<.001$). Benzer şekilde, problemlı internet kullanımı aracı değişkeni, başarı amaç yönelimi bağımlı değişkeninin pozitif yönlü manidar yordayıcısıdır ($\beta=,103$; $t=2,263$; $p<.05$). Alternatif alt boyutu aynı zamanda başarı amaç yöneliminin de pozitif yönde

manidar bir yordayıcısı ($\beta=.273$; $t=6,222$; $p<.001$) olduğu görülmektedir. Alternatif bağımsız değişkeninin, başarı amaç yönelimi bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinde, problemlerli internet kullanımı aracı değişkeni modele dahil edildiğinde ise alternatif bağımsız değişkeni ile başarı amaç yönelimi bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin ilk modeldeki gibi manidar olduğu ($\beta=.315$; $t=7,083$; $p<.001$) ancak β katsayısında önemli bir artış olduğu gözlenmiştir (0,273'ten 0,315'e). Bu durum, Baron ve Kenny'nin (1986) üç şartını sağlamamaktadır. Ancak aracı değişken modele dahil edildiğinde açıklanan varyansın da yükseldiği görülmektedir. Kesin bir yargıya varabilmek için aracı değişkenin manidarlığının belirlendiği Sobel Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda aracılık etkisinin manidar olduğu belirlenmiştir ($Z=-3,197$; $p<.05$).

Bir başka ifade ile, alternatif alt boyutu ile problemlerli internet kullanımı arasında negatif yönlü ve manidar bir ilişki olmasına rağmen problemlerli internet kullanımı ve başarı amaç yönelimleri arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer yandan, alternatif alt boyutu ve başarı amaç yönelimleri arasında da pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Aracılık etkisi incelendiğinde ise, alternatif alt boyutuyla başarı amaç yönelimi değişkenleri arasındaki ilişkide problemlerli internet kullanımının aracılık rolünün manidar olduğu görülmektedir.

Alan yazında ergenlerde bilişsel esneklik düzeyinin alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde problemlerli internet kullanımının aracılık rolünün incelendiği ya da bu üç değişkenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak, alternatif alt boyutu ile başarı ile ilgili bilginin nasıl açıklandığı, ne yönde bir değerlendirmeye tabi tutulduğu ve başarının meydana geldiği bağlamda nasıl deneyimler edinildiğine yönelik bir yapı sunan başarı amaç yönelimleri (Ames ve Archer, 1998; Dweck, 2000) arasındaki pozitif yönlü ve manidar bir ilişkiye bakıldığında, karşılan zor durumlara ilişkin alternatif çözüm oluşturma arttıkça, bireyin başarı amaç yönelimlerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca bilişsel esnekliğin alternatif alt boyutu ile problemlerli internet kullanımı arasındaki ilişkiye bakıldığında; alternatif çözümler üretme becerisi arttıkça problemlerli internet kullanımının azaldığı görülmektedir. Bir başka açıdan, alternatifler üretmek bir problemi yenme becerisi olarak tanımlanan problem çözme becerisi (Ülküer, 1988) ile bireyin problem çözme planıyla ilişkili olan bilişsel esneklik (Al Jabari, 2012) arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişkisi de bulunmaktadır (Çelikkaleli, 2014; Taş ve Deniz, 2018). Problemlerli internet kullanım düzeyi yüksek olan bireylerin ise problem çözme becerilerinin daha zayıf olduğu ifade edilmektedir (Say, 2016). Bu kapsamda alternatifler üretme (bilişsel

esneklik) ve bu alternatifleri kullanarak zorlu bir durumu atlatma becerilerine (problem çözmeye), problemleri internet kullanımının olumsuz etkisi olduğu söylenebilir. Aracılık etkisine ilişkin olarak, bilişsel esnekliğin alternatif alt boyutuyla başarı amaç yönelimi değişkenleri arasındaki ilişkinin, problemleri internet kullanımına bağlı olarak değişim gösterdiği söylenebilir. Bu bulguya benzer olarak Dong, Lin, Zhou ve Lu (2014) tarafından yürütülen çalışmada da, problemleri internet kullanımının bilişsel esneklik süreçlerine ket vurduğu belirtilmektedir.

Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin öğrenme hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemleri internet kullanımının aracı rolüne yönelik bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, “Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin öğrenme hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemleri internet kullanımının aracı rolü nedir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Başarı amaç yönelimi ölçeğinin öğrenme hedef yönelimi alt boyutu ile bilişsel esneklik toplam puanları arasındaki ilişkide problemleri internet kullanımının aracı rolünü belirleyebilmek amacıyla 4 aşamalı bir regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8

Başarı amaç yönelimlerinin öğrenme alt boyutu ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide problemleri internet kullanımının aracılık rolü

Modeller	R ²	B	t	p
Öğrenme hedef yönelimi ile internet kullanımı	0,02	-,141	-3,113	,002
İnternet kullanımı ile bilişsel esneklik	0	-,032	-,705	,481
Öğrenme hedef yönelimi ile bilişsel esneklik	0,12	,345	8,061	,000
Öğrenme yönelimi ve internet kullanımıyla bilişsel esneklik ÖĞ.YÖN* PİK**	0,12	,347 ,017	8,028 ,385	,000 ,700

*Öğrenme yönelimi alt boyutu

**Problemleri internet kullanımı

Regresyon analizinin sonucuna göre; öğrenme yönelimi alt boyutu problemleri internet kullanımını negatif yönlü ve manidar biçimde yordamaktadır ($\beta=-,141$; $t=-3,113$; $p<.05$). Diğer yandan, problemleri internet kullanımı aracı değişkeni, bilişsel esneklik bağımlı değişkeninin manidar yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ($\beta=-,032$; $t=-$

,705; $p > .05$). Öğrenme yönelimi alt boyutu aynı zamanda bilişsel esnekliğin pozitif yönde manidar bir yordayıcısı olduğu ($\beta = .345$; $t = 8,061$; $p < .001$) görülmektedir. Öğrenme yönelimi bağımsız değişkeninin, bilişsel esneklik bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinde, problemleri internet kullanımı aracı değişkeni modele dâhil edildiğinde ise öğrenme yönelimi bağımsız değişkeni ile bilişsel esneklik bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin ilk modeldeki gibi manidar olduğu ($\beta = .347$; $t = 8,028$; $p < .001$) ancak β katsayısında bir artış olduğu (0,345'ten 0,347'ye) gözlenmiştir. Bu durum, Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık modelindeki üç şartını sağlamamaktadır. Ayrıca aracı değişkeni modele dahil edildiğinde de açıklanan varyansın değişmediği görülmektedir. Kesin bir yargıya varabilmek için aracı değişkenin manidarlığının belirlendiği Sobel Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda aracılık etkisinin manidar olmadığı belirlenmiştir ($Z = -0,382$; $p > .05$).

Bir başka ifade ile, öğrenme yönelimi alt boyutu ile problemleri internet kullanımı arasında negatif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu, aynı zamanda öğrenme yönelimi ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer yandan, öğrenme yönelimi alt boyutuyla bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkide problemleri internet kullanımının aracılık rolünün manidar olmadığı görülmektedir.

Alan yazında ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin öğrenme alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemleri internet kullanımının aracılık rolünün incelendiği ya da bu üç değişkenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak, bireyin kendini düzenleme becerisinin ön plana çıktığı (Elliot ve Harachiewicz, 1996; Folkman ve Lazarus, 1985) ve kişisel bir gelişim sağlamak için içsel değerlendirmelerin yapıldığı (Nicholls, 1989) öğrenme yönelimi yüksek olan bireylerin, problemleri internet kullanımlarının azaldığı söylenebilir. Ayrıca bireylerin yeterliklerini ve becerilerini geliştirmek ile bilgilerini arttırma güdüsüyle ilişkili olan öğrenme yönelimleri (Dweck ve Leggett, 1988) arttıkça, bilgilerin duruma göre uyarlanabilme becerisini gerektiren bilişsel esneklik (Cañas, Quesada, Antolí ve Fajardo, 2003) düzeylerinin arttığı söylenebilir. Çünkü Batting (1979) tarafından yapılan açıklamada da belirtildiği üzere, bilişsel esneklik için çeşitli strateji veya süreç türlerinin bireyin kaynaklarında ya da birikiminde var olması gerekmektedir. Bu mevcut kaynakların ya da birikimin oluşması yönünde güdülenmenin de öğrenme yönelimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca aracılık etkisine yönelik olarak araştırma bulgusundan da anlaşılacağı üzere, öğrenme

alt boyutuyla bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkinin, problemlı internet kullanımına bağlı olarak değişim göstermediği söylenebilir.

Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin performans-yaklaşma hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlı internet kullanımının aracı rolüne yönelik bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, “Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin performans-yaklaşma hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlı internet kullanımının aracı rolü nedir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Başarı amaç yönelimlerinin performans yaklaşma alt boyutu ile bilişsel esneklik toplam puanları arasındaki ilişkide problemlı internet kullanımının aracı rolünü belirleyebilmek amacıyla 4 aşamalı bir regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Başarı amaç yönelimlerinin performans yaklaşma alt boyutu ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide problemlı internet kullanımının aracılık rolü

Modeller	R ²	B	t	P
Performans yaklaşma ile internet kullanımı	0	,063	1,395	,164
İnternet kullanımı ile bilişsel esneklik	0	-,032	-,705	,481
Performans yaklaşma ile bilişsel esneklik	0,06	,246	5,555	,000
Performans yaklaşma ve internet kullanımıyla bilişsel esneklik	PERYAK* PIK**	0,05 -,048	5,613 -1,082	,000 ,280

* Performans yaklaşma alt boyutu

** Problemlı internet kullanımı

Regresyon analizinin sonucuna göre; performans yaklaşma alt boyutu problemlı internet kullanımını manidar düzeyde yordamadığı ($\beta=,063$; $t=1,395$; $p>,05$) görülmektedir. Benzer şekilde, problemlı internet kullanımı aracı değişkeni, bilişsel esneklik bağımlı değişkeninin manidar yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ($\beta=-,032$; $t=,705$; $p>,05$). Ayrıca performans yaklaşma alt boyutu bilişsel esnekliğin pozitif yönde manidar bir yordayıcısıdır ($\beta=,246$; $t=5,555$; $p<,001$). Performans yaklaşma bağımsız değişkeninin, bilişsel esneklik bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinde, problemlı internet kullanımı aracı değişkeni modele dâhil edildiğinde ise performans yaklaşma bağımsız değişkeni ile bilişsel esneklik bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin ilk modeldeki gibi manidar olduğu ($\beta=,249$; $t=5,613$; $p<,001$) ancak β katsayısında bir artış

olduğu (0,246'dan 0,249'a) gözlenmiştir. Bu durum, Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık modeline ilişkin üç şartını sağlamamaktadır. Ayrıca aracı değişken modele dahil edildiğinde de açıklanan varyansın azaldığı görülmektedir. Kesin bir yargıya varabilmek için aracı değişkenin manidarlığının belirlendiği Sobel Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda aracılık etkisinin manidar olmadığı belirlenmiştir ($Z=-0,855$; $p>.05$).

Bir diğer ifade ile, başarı amaç yönelimlerinin performans yaklaşma alt boyutu ile problemlerli internet kullanımı arasında manidar bir ilişkinin olmadığı ancak performans yaklaşma ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer yandan, performans yaklaşma yönelimi alt boyutuyla bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkide problemlerli internet kullanımının aracılık rolünün manidar olmadığı görülmektedir.

Alan yazında ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin performans yaklaşma alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlerli internet kullanımının aracılık rolünün incelendiği ya da bu üç değişkenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca, alan yazında performans-yaklaşma yönelimi ile problemlerli internet kullanımı değişkenlerinin ele alındığı bir araştırmaya da rastlanılmamıştır. Fakat, Çok (2018) tarafından yürütülen araştırmada, problemlerli internet kullanımı ile ilişkilendirilebilecek siber aylaklık ile başarı amaç yönelimlerinin performans yaklaşma alt boyutunun incelendiği araştırmada değişkenler arası manidar bir ilişki bulunmamıştır. Siber aylaklık ise, internette bireylerin verimsiz ve amaçsız şekilde zaman geçirmesi olarak tanımlanmaktadır (Ugrin, Pearson ve Odom, 2007). Siber aylaklık ile problemlerli internet kullanımının benzer yanları düşünüldüğünde, bu araştırma bulgusunda yer alan, yeteneklerini diğerlerine ispat etmeyi ve olumlu değerlendirmeyi önemseyen bireylerin performans yaklaşma yönelimleri (Elliott, 1999) ile problemlerli internet kullanımları arasında manidar olmayan ilişki ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, performans yaklaşma alt boyutu ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bireylerin performans yaklaşma yönelimleri attıkça, bilişsel esneklik düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Alan yazında performans yaklaşma alt boyutu ile bilişsel esneklik değişkenlerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamasına rağmen, normatif yeterliğe dayalı olarak olumlu yeterli yargısına ulaşmaya yönelik bir çaba gerektiren performans yaklaşma yönelimine (Elliot ve Church, 1997) sahip bireylerin, bu hedeflerine ulaşmak için bilişsel olarak duruma uygun ve hedefe hizmet eden esnek stratejiler geliştirmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Benzer bir bulgu olarak, bilişsel esneklikle ilişkilendirilebilecek

strateji geliştirme becerileri ile performans yaklaşma ilişkisinin incelendiği araştırmada, performans yaklaşma yöneliminin öğrencilerin öğrenme stratejileri geliştirmesini olumlu yönde yordadığı ifade edilmektedir (Kadıoğlu ve Uzuntiryaki Kondakçı, 2014). Aracılık etkisine yönelik olarak da, performans yaklaşma alt boyutuyla bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkinin, problemlerle internet kullanımına bağlı olarak değişim göstermediği söylenebilir.

Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin performans-kaçınma hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlerle internet kullanımının aracı rolüne yönelik bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, “Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin performans-kaçınma hedef yönelimleri alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlerle internet kullanımının aracı rolü nedir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Başarı amaç yönelimlerinin performans kaçınma alt boyutu ile bilişsel esneklik toplam puanları arasındaki ilişkide problemlerle internet kullanımının aracı rol üstlenme durumunu belirleyebilmek amacıyla 4 aşamalı bir regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmaktadır.

Tablo 4.10

Başarı amaç yönelimlerinin performans kaçınma alt boyutu ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide problemlerle internet kullanımının aracılık rolü

Modeller	R ²	B	t	P
Performans kaçınma ile internet kullanımı	0,09	,315	7,268	,000
İnternet kullanımı ile bilişsel esneklik	0	-,032	-,705	,481
Performans kaçınma ile bilişsel esneklik	0,01	,097	2,139	,033
Performans kaçınma ve internet kullanımıyla bilişsel esneklik				
PER-KAÇ*	0,01	,119	2,491	,013
PIK**		-,070	-1,456	,146

* Performans kaçınma alt boyutu

**Problemlerle internet kullanım

Regresyon analizinin sonucuna göre, performans kaçınma alt boyutu problemlerle internet kullanımını manidar düzeyde yordadığı ($\beta=,315$; $t=7,268$; $p>.001$) görülmektedir. Benzer şekilde, problemlerle internet kullanımı aracı değişkeni, bilişsel esneklik bağımlı değişkeninin manidar yordayıcısı olmadığı ($\beta=-,032$; $t=-,705$; $p>.05$)

belirlenmiştir. Ayrıca performans kaçınma alt boyutu bilişsel esnekliğin pozitif yönde manidar bir yordayıcısıdır ($\beta=,097$; $t=2,139$; $p<.05$). Performans kaçınma bağımsız değişkeninin, bilişsel esneklik bağımlı değişkeni üzerindeki etkisinde, problemlerli internet kullanımı aracı değişkeni modele dahil edildiğinde ise performans kaçınma bağımsız değişkeni ile bilişsel esneklik bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin ilk modeldeki gibi manidar olduğu ($\beta=,119$; $t=2,491$; $p<.05$) ancak β katsayısında bir artış olduğu (0,097'den 0,119'a) gözlenmiştir. Bu durum, Baron ve Kenny'nin (1986) üç şartını sağlamamaktadır. Ayrıca aracı değişken modele dahil edildiğinde de açıklanan varyansın azaldığı görülmektedir. Kesin bir yargıya varabilmek için aracı değişkenin manidarlığının belirlendiği Sobel Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda aracılık etkisinin manidar olmadığı belirlenmiştir ($Z=-0,212$; $p>.05$).

Bir diğer deyişle, performans kaçınma yönelimi alt boyutu ile problemlerli internet kullanımı arasında manidar bir ilişki; bilişsel esneklik ile de pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aracılık etkisine bakıldığında, performans kaçınma alt boyutuyla bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkide problemlerli internet kullanımının aracılık rolünün manidar olmadığı görülmektedir.

Alan yazında ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin performans-kaçınma alt boyutu ile bilişsel esneklik ilişkisinde problemlerli internet kullanımının aracılık rolünün incelendiği ya da bu üç değişkenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak performans kaçınma alt boyutu ile problemlerli internet kullanımı değişkenleri ile yürütülen çalışmalara bakıldığında, performans kaçınma alt boyutu ile problemlerli internet kullanımı arasındaki manidar ilişki ile örtüşen benzer bir çalışma Çok (2018) tarafından yürütülmüştür. Araştırmada, günde 6 saatten daha fazla internet kullanan bireylerin, günde 1-2 saat ya da 2-3 saat internette vakit geçiren bireylere göre daha fazla performans kaçınma yönelimli oldukları ifade edilmektedir. Bu kapsamda interneti gereğinden fazla bir sürede kullanmanın, kişilerin başarısız olmak, hata yapmaktan kaçınmak gibi olumsuz durumlardan kaçınma eğiliminde olmasını etkilediği söylenebilir. Bir başka açıdan, problemlerli internet kullanımının, diğerleri tarafından olumsuz değerlendirilmeye yönelik kaygı olarak adlandırılan sosyal kaygı ile manidar ilişkisi (Zorbaz, 2013) ve performans kaçınma yöneliminin kaygı ile pozitif yönlü ve manidar ilişkisi (Skaalvik,1997; Stan ve Oprea, 2015) düşünüldüğünde; olumsuz değerlendirmekten kaçınma eğilimi olan performans kaçınma yönelimli bireylerin problemlerli internet kullanımına daha eğilimli olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, performans kaçınma alt boyutu ve bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü manidar olan ilişkiye bakıldığında, performans kaçınma yönelimi yüksek olan bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazında performans kaçınma ile bilişsel esneklik değişkenlerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamasına karşın, kaçınma başa çıkma stratejisi ile performans kaçınma yöneliminin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki, kaçınma başa çıkma stratejileri zorlu bir durumu çözmek yerine ondan kaçınma stratejilerini geliştirmeyi gerektirmektedir (Eskin, 2014). Performans kaçınma yönelimi ise olumsuz değerlendirmelerle karşılaşmamak için zorlu durumlardan kaçınma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988). Bedel ve Ulubey (2015) tarafından yürütülen çalışmada bilişsel esnekliğin kaçınma başa çıkma stratejilerini yordamadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda, zorlu bir durumdan kaçınma eğilimini yansıtan yüksek performans kaçınma yönelimi olan bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin de yüksek olabileceği söylenebilir. Ancak bu kişilerin daha üst düzey bilişsel beceri gerektiren zorlu durumdan kaçınma stratejisi geliştirme becerisini yordamadığı söylenebilir. Bununla birlikte aracılık etkisine yönelik olarak araştırma bulgusundan da anlaşılacağı üzere, performans kaçınma alt boyutuyla bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkinin, problemlerle internet kullanımına bağlı olarak değişim göstermediği söylenebilir.

Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri, başarı amaç yönelimleri ve problemlerle internet kullanımı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, “Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile başarı amaç yönelimleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Bu kapsamda yapılan analizlerde, Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinden alınan puanların normal dağılım gösterdiği ancak Bilişsel Esneklik Envanteri ve Problemlerle İnternet Kullanımı Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu kapsamda değişkenler arası ilişkiler Spearman Sıra Farkları Korelasyonları analizi yapılmış ve Tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11

Değişkenler arası ilişkiler

	Bilişsel Esneklik	Başarı Amaç Yönelimi	Problemlı İnternet Kullanımı
Bilişsel Esneklik	-		
Başarı Amaç Yönelimi	.32*	-	
Problemlı İnternet Kullanımı	-.07	.10*	-

* ile belirtilen değerler .05 düzeyinde manidardır.

Tablo 4.11 incelendiğinde, başarı amaç yönelimi ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde manidar bir ilişkisi ($r^2=0,102$) olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile, başarı amaç yönelimi yüksek olan bireylerin yüksek bilişsel düzeye sahip olabileceği söylenebilir. Bu bulgu, Miron-Spektor ve Beenen (2015) tarafından yürütülen araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Bu çalışmada, başarı amaç yöneliminin öğrenme alt boyutunun bilişsel esneklik üzerinde manidar bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte bu iki değişkene yönelik yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca ergenlerin başarı amaç yönelimi ile problemlı internet kullanımı arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde manidar bir ilişki ($r^2=0,01$) olduğu görülmektedir. Bu durum da zayıf düzeyde dahi olsa başarı amaç yönelimi yüksek olan bireylerin problemlı internet kullanımına daha eğilimli oldukları söylenebilir. Diğer bir bulgu olarak, çalışmada bilişsel esneklik ile problemlı internet kullanımı arasında ise manidar bir ilişki bulunamamıştır. Ancak bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak, Şenyiğit ve Kıran (2019) tarafından yürütülen çalışmada, lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile problemlı internet kullanımı arasında manidar bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça, problemlı internet kullanımının azaldığı belirtilmekte olup değişkenler arası negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte Yu, Sun ve Gao (2019) tarafından yürütülen çalışmada, bozulmuş bir bilişsel esnekliğe sahip ergenlerin problemlı internet kullanımına daha yatkın oldukları ifade edilmektedir. Çünkü yürütücü işlev eksenindeki bozulmuş bir bilişsel esneklik yetisi, hedef odaklı planları yerine getirmek ve bireylerin kendilerini olumsuz durumlardan uzaklaştırmak için davranışlarını esnek bir şekilde planlamak gibi becerileri yerine getirememesine sebebiyet verebilmektedir. Bu durumda bireylerin öz düzenleme becerilerine etki ederek internet bağımlılığına yatkınlığı arttırdığı söylenebilir. Bununla birlikte Dong,

Lin, Zhou ve Lu (2014) tarafından yürütülen çalışmada da internet bağımlılığı olan bireylerin, karmaşık bir durumla baş etmesi gerektiğinde, bilişsel esnekliğe yönelik yürütücü işlevlerinde daha fazla çaba gösterdiği fMR görüntüleri ile belirtilmektedir.

Ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin okul türü, yaş, gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşma durumuna yönelik bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, “Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri okul türü, yaş, gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne/baba eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Bu kapsamda ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin; yaş, cinsiyet, okul türü ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda, Bilişsel Esneklik Envanteri puanlarında normal dağılım sağlanmadığından cinsiyete göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.12’de; yaş, okul türü ve gelir düzeyine göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis-H Sıra Toplamları testinin sonuçları da Tablo 4.13, Tablo 4.14, Tablo 4.15’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12

Cinsiyete göre bilişsel esneklik envanteri puanlarının farklılaşma durumuna yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Kadın	195	282,75	55135,50			
Erkek	288	214,41	61750,50	20134,50	-5,283	,000
Toplam	483					

Tablo 4.12’de belirtildiği üzere, öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanterinden aldığı puanlar, yapılan Mann-Whitney U testine göre kadın ve erkeklerde manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre erkeklerin test ortalamaları kadınlardan istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde manidar derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Kalkut, Han, Lansing, Holdnack ve Delis (2009) tarafından yürütülen çalışmada ise, 8-30 yaş arası bireylerde kadınların erkeklere göre daha yüksek bir bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu duruma ek olarak erkeklerin sözel

ve görsel görevler için zihinsel kurulumu değiştirme yeteneğinde zamanla daha iyi gelişmeler gösterme eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Bir başka ifade ile erkeklerin, kadınlardan daha sonra bilişsel esneklik düzeylerinin gelişim göstermeye başladığı ancak zamanla kadınların performanslarına yetiştiği ve hatta daha iyi bir performans gösterdikleri görülmektedir. Bu durumun erkeklerin kadınlara göre daha geç ergenliğe geçiş süreçleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile, erkeklerin akıl yürütme, karar verme, bilişsel esneklik gibi yönetici işlevleri yöneten beynin frontal lob bölümünün (Metin, Tufan, Cevher Binici, Saraçlı, Atalay ve Yolga Tahiroğlu, 2017) kadınlarınkine göre daha geç olgunlaşmasının bu duruma sebep olabileceği düşünölmektedir. Söz konusu bu çalışmanın, bilişsel esneklik düzeyinde erkekler lehine manidarlık araştırma bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Altunkol (2011) ve Küçüker (2016) tarafından yürütölen çalışmada da, araştırma bulgusuna benzer olarak, erkekler lehine cinsiyetler arası manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Diğer yandan ise Doğan Laçın (2015), Aktepe (2019), Koşar (2019) ve Öztürk (2018) tarafından yürütölen çalışmalarda da ergenlerde bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Alan yazındaki çalışmalarda, bilişsel alanlardaki performansların, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ifade edilmektedir (Kimura, 1992). Bu çalışmanın sonucunda, bilişsel esneklik düzeylerindeki cinsiyetler arası bu farklılaşmanın, insan beyninde üst düzey bilişsel fonksiyonların yürütöldüğü prefrontal korteksteki etkinliklerinin cinsiyetler arası farkından olabileceği söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgusuna göre, erkeklerin kadınlara göre daha fazla zor durumları kontrol altına alma ve alternatifler üretme becerisine sahip oldukları görölmektedir. Bu durum, költürün cinsiyetlere göre farklılaşan bir şekilde mevcut imkânları bireylere sunmasıyla ilişkili olabilir. Bir başka ifade ile, toplumsal cinsiyetin, yetiştirilme tarzının, otoriter ebeveynlik tutumlarının bireylerin bilişsel esneklik düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünölmektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanteri'nden aldığı puanların yaş değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis-H analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.13'de sunulmaktadır.

Tablo 4.13

Yaşa göre bilişsel esneklik envanteri puanlarının farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları

Gruplar (Yaş)	N	Sıra Toplamları	Ki-Kare	Sd	p
14	117	242,41	1,877	3	,598
15	132	241,57			
16	159	233,47			
17	75	260,21			

Tablo 4.13'te belirtildiği üzere, öğrencilerin yaşlarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($x^2=1,877$; $sd=3$; $p>.05$). Bu sonuca göre bilişsel esneklik puanları öğrencilerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bulgusuna benzer olarak, Altunkol (2011) tarafından yürütülen çalışmada da, ergen gruplar arasında bilişsel esneklik düzeyinin yaş değişkenine göre manidar bir ilişkisi bulunmamıştır. Piaget'in gelişim kuramına göre bireylerin yaşla birlikte artan bir bilişsel esneklik düzeyine sahip olmaları beklenmektedir. Özellikle somut işlemlere göre soyut işlemler döneminde artan bilişsel fonksiyonların, bireylerin problem çözme, alternatifleri düşünme, karar verme, esnek düşünme gibi üst düzey bilişsel alanlarının kapasitelerinin daha fazla olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ancak kuramsal bilgi ile araştırmanın bulgusu örtüşmemektedir. Bu durumun sebebi olarak, söz konusu bu bulgunun, araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen grubun hepsinin, 14-17 yaş arasını içeren erken ergenlik dönemi (Salmela-Aro, 2011) ile sınırlı olmasından dolayı manidar bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanterinden aldığı puanların gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmama durumu, Kruskal Wallis-H analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.14'te sunulmaktadır.

Tablo 4.14

Gelir düzeyine göre bilişsel esneklik envanteri puanlarının farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları

Gruplar (Gelir Düzeyi)	N	Sıra Toplamları	Ki- Kare	Sd	p
2000 ve altı	19	213,29			
2001-3000	92	247,38			
3001-4000	97	223,37	3,412	4	,491
4001-5000	93	245,17			
5001 ve üzeri	182	250,59			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, bilişsel esneklik ile gelir düzeyi arasında, gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($\chi^2=3,412$; $sd=4$; $p>.05$). Araştırmanın bulgusuna benzer olarak, Diril (2011), Altunkol (2011) ve Öz (2012) tarafından yürütülen çalışmalarda da, gelir düzeyine göre bilişsel esneklik düzeyinin manidar bir fark oluşturmadığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda gelir düzeyinin bireylerin bilişsel esneklik seviyeleri ile ilişkili olmama durumunun, bireylerin çeşitli fırsatlara erişim imkânlarından ziyade, mevcut olanaklarını ne düzeyde kullandıkları, nasıl algıladıkları ve ne yönde değerlendirdikleri ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Bir başka ifade ile, bireylerin sahip oldukları çeşitli fırsatlar veya imkanların, niteliksel olarak değerlendirildikleri düzeyde gelişimlerine olumlu etki edebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen devlet liselerinde bir arada eğitim gören birçok gelir düzeyine sahip ergenlerin, birbirleri ile iletişimlerinin, deneyim aktarımlarının, akran ilişkilerinin bireylerin bilişsel esneklik düzeylerine olumlu yönde etki edebileceği söylenebilir. Çünkü bilişsel esneklik, çeşitli strateji veya süreç türlerinin bireyin mevcut kaynaklarında ya da birikiminde var olması ön koşulu ile gelişmektedir. Bu gelişime yönelik mevcut kaynaklarının, gelir düzeyi gibi farklı imkânlarla sahip ergenlerin bir arada etkileşimi ile çeşitlilik kazanabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Envanterinden aldığı puanların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Okul türüne göre bilişsel esneklik envanteri puanlarının farklılaşma durumuna yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar (Okul Türü)	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	Z	P
*Akademik Lise	307	257,41	79023,5	22286,5	-3,2	0,001
** Mesleki Lise	176	215,13	37862,5			

*Ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liseler

** Ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren liseler

Tablo 4.15 incelendiğinde, bilişsel esneklik ile okul türü değişkenleri arasında, gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğu ($Z=-3,2$; $p<.05$) görülmektedir. Belirlenen manidar farklılığın ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liseler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<.05$). Buna göre, ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liselerde eğitim gören öğrencilerin bilişsel esneklik puanları, ağırlıklı olarak meslek eğitimi veren liselerde eğitim gören öğrencilerinden manidar bir şekilde yüksektir. Bir üst öğrenime geçiş için merkezi olarak yapılan sınav sonuçlarına göre, ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liselere, ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren liselere nazaran daha yüksek puan ile yerleştirme yapılmaktadır. Merkezi olarak yürütülen sınavlarda yüksek puana sahip bireylerin iyi düzeyde akademik başarıya sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda akademik başarı ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu (Kercood, Lineweaver, Frank ve Fromm, 2017; Yücel, 2011) ifade edilmektedir. Yüksek akademik başarı neticesinde ağırlıklı olarak akademik liselere yerleşen ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü bilgileri çeşitli strateji ve metotlarla esnek bir şekilde uyarlayabilme, aynı anda birden çok kavram üzerinde düşünebilme veya bir nesnenin çoklu gösterimleri ya da çoklu stratejiler gibi birden fazla görev arasında seçim yapma becerisi olarak da tanımlanan bilişsel esnekliğin, akademik ortamda başarılı olmak için gerekli koşullarla örtüştüğü söylenebilir.

Ergenlerin başarı amaç yönelimlerinin okul türü, yaş, gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşma durumuna yönelik bulgular ve yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde “Ergenlerin başarı amaç yönelimleri okul türü, yaş, gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Bu kapsamda ergenlerin başarı amaç yönelimi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, okul türü ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenmiş olup Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği puanlarında normal dağılım sağlandığından cinsiyete göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için uygulanan t testinin sonuçları Tablo 4.16’da; yaş, gelir düzeyi ve okul türüne göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için uygulanan ANOVA testinin sonuçları da Tablo 4.17, Tablo 4.18, Tablo 4.19 ve Tablo 4.20’de sunulmaktadır.

Tablo 4.16

Cinsiyete göre başarı amaç yönelimleri ölçeği puanlarının farklılaşma durumuna yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	t	Sd	P
Kadın	50,23	195	11,32			
Erkek	51,01	288	12,67	-,430	481	,668

Tablo 4.16 incelendiğinde, bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olmadığı ($t=-,430$; $p>.05$) görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalarda, araştırmanın bulgusuna benzer olarak, başarı amaç yönelimlerinde cinsiyetler arasında manidar bir fark olmadığı belirtilmektedir (Anderman ve Anderman, 1999; Fouladchang, Marzooghi ve Shemshiri, 2009; Phan, 2009; Smith ve Sinclair, 2005). Başarı amaç yönelimlerinde kadın ve erkek cinsiyetler arası manidar bir farklılık olmamasının, kadın ve erkeklere yönelik sosyo-kültürel beklentilerin benzer düzeyde olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle eğitim sistemi içerisinde, cinsiyet farkı göz etmeksizin tüm öğrencilere benzer güdülenme faktörlerinin vurgulanmasının önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Sosyal rol kuramı ekseninde, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin davranış geliştirme süreci, bireylerin davranışı gerçekleştirmesindeki itici güç olan güdülenme ile

ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bir güdülenme kuramı olan ve öğrencilerin başarıya yönelik hedeflerini temel alan başarı amaç yönelimlerinin, eğitimde cinsiyet özelinde sosyal role ilişkin bir yapılanmanın olmamasından kaynaklı olarak cinsiyetler arası manidar bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Ancak başarı amaç yönelimlerinde cinsiyetler arasında manidar bir fark olmadığına ilişkin araştırmanın bulgusu, alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Kösterelioğlu, Çelen, Kösterelioğlu ve Ahıska (2019) tarafından yürütülen çalışmada başarı amaç yönelimlerine ilişkin cinsiyet değişkeninde farklılık bulunmuştur. Oral (2012) tarafından yürütülen çalışmada da başarı amaç yönelimlerinin öğrenme ve performans yaklaşma alt boyutlarında kızlar lehine manidar bir farklılık bulunmuştur. Ancak performans kaçınma alt boyutuna ilişkin cinsiyetler arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu bu manidar farklılıkların toplumların geleneksel bakış açısıyla ilişki olabileceği söylenebilir. Çünkü sosyal rol kuramı ekseninde, geleneksel toplumlardaki hakim düşüncelerin bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarına yön verebildiği ifade edilmektedir (Kite, 1996). Bu doğrultuda öğrencilerin başarıya ilişkin değerlendirmeleri ve hedeflerini içeren başarı yönelimlerinin de etkilenebildiği söylenebilir.

Öğrencilerin Başarı Amaç Yönelimi Ölçeğinden aldığı puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmaması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve Tablo 4.17’de sunulmaktadır.

Tablo 4.17

Yaşa göre başarı amaç yönelimleri ölçeği puanlarının farklılaşma durumuna yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Gruplar (Yaş)	N	\bar{x}	SS	F	P
14	117	53,53	11,29		
15	132	52,77	10,85	6,981	,000
16	159	47,73	13,12		
17	75	49,69	11,96		

Tablo 4.17 incelendiğinde, başarı amaç yönelimi ile yaş değişkenleri arasında, gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan manidar olduğu (F=6,981; p<01) bulunmuştur. ANOVA analizi sonrası bulunan manidar farklılığa hangi

grupların neden olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği uygulanmıştır.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına belirlemek için ilk olarak Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenlik durumu sınınanarak, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($p>.05$). Analiz sonucunda elde edilen varyansların homojenliği doğrultusunda Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış ve Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.18'de sunulmaktadır.

Tablo 4.18
ANOVA sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Yaş (i)	Yaş(j)	Ortalama Farkı (i-j)	Standart Hata	P
14	15	,765	1,513	,968
	16	5,802*	1,451	,001
	17	3,845	1,763	,192
15	14	-,765	1,513	,968
	16	5,036*	1,403	,005
	17	3,079	1,723	,364
16	14	-5,802*	1,451	,001
	15	-5,036*	1,403	,005
	17	-1,957	1,669	,712
17	14	-3,845	1,763	,192
	15	-3,079	1,723	,364
	16	1,957	1,669	,712

*Ortalama farkları .01 düzeyinde manidardır.

Tablo 4.18 incelendiğinde, başarı amaç yönelimi puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, 14 yaş grubu ile 16 yaş grubu arasında 14 yaş grubu lehine ve 15 yaş grubu ile 16 yaş grubu arasında 15 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde manidar bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 14 ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin 16 yaş grubuna göre başarı amaç yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer kategoriler arasındaki farklılık istatistiksel olarak manidar bulunamamıştır ($p>.05$). Lise öğrencilerinin yaş değişkeni üzerinde başarı amaç yönelimlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamasına rağmen, sınıf düzeyleri ile ilişki birçok araştırma yürütülmüştür. Sınıf düzeyleri ile yaşların paralellik gösterdiği düşünüldüğünde sınıf düzeyi değişkeni ile yürütülen çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Duchesne, Larose ve Feng

(2017) tarafından yürütülen çalışmada başarı hedeflerinin genellikle 14-15 yaşa tekabül eden lisenin ilk yıllarında daha fazla itici bir güç olarak var olduğu belirtilmektedir. Kösterelioğlu, Çelen, Kösterelioğlu ve Ahıska (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da, benzer şekilde, 16-17 yaşa tekabül eden lise son sınıf öğrencilerinin, diğer alt sınıflardaki öğrencilere göre başarı amaç yönelimlerinde daha düşük seviyede puana sahip oldukları bulunmuştur.

Türkiye'deki eğitim sisteminde, genellikle 16-17 yaşa tekabül eden lise son sınıf öğrencileri yükseköğretime geçiş için genellikle merkezi olarak yürütülen sınava hazırlanmaktadır. Bu merkezi sınavlara hazırlık süreci yoğun bir program ile sürmektedir. Bu süreçte öğrencilerde oluşabilen sınav kaygısı, ümitsizlik, gelecek kaygısı, çevreden gelen beklentileri karşılayamama kaygısı gibi hususların öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon sebeplerini odağa alan başarı amaç yönelimlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Yükseköğretime geçiş sınavına hazırlık için daha fazla zamanı olan 14-15 yaşındaki öğrencilerinin lise son sınıf öğrencilerine göre görece başarı yönelimlerine daha da eğildikleri söylenebilir. Bununla birlikte orta ergenlik dönemine denk gelen bu grup için akran ilişkileri daha da önem kazanmaktadır. Bu süreçte anne babadan bağımsızlaşarak duygusal özerklik kazanmaya çalışan ergenlerin odak noktalarının, başarı hedeflerinden ziyade, akran ilişkilerini organize etmeye yönlendirdiklerinden dolayı başarı amaç yönelimlerinin yaşla birlikte azalma gösterebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin Başarı Amaç Yönelimi Ölçeğinden aldığı puanların gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmama durumu, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve Tablo 4.19'da sunulmaktadır.

Tablo4.19

Gelir düzeyine göre başarı amaç yönelimi ölçeği puanlarının farklılaşma durumuna yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Gruplar (Gelir Düzeyi-TL)	N	\bar{x}	SS	F	p
2000 ve altı	19	54,73	12,24		
2001- 3000	92	52,46	12,45		
3001- 4000	97	51,06	12,23	1,456	,214
4001- 5000	93	50,68	11,91		
5001 ve üzeri	182	49,52	11,97		

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, başarı amaç yönelimi ile gelir düzeyi değişkenleri arasında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan manidar bulunmamıştır ($F=1,456$; $p>05$). Bu durum, gelir düzeyine göre öğrencilerin başarı amaç yönelim ölçeği puan ortalamalarının farklılaşmadığını göstermektedir. Alan yazında başarı amaç yönelimleri ile gelir düzeylerinin birlikte ele alındığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Araştırma bulgusuna benzer olarak Ch (2017) tarafından yürütülen çalışmada da, öğrencilerin başarı yönelimleri ile gelir düzeyleri arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Gelir düzeyi yüksek bireylerin başarıya ilişkin birçok kaynağa erişme imkânı olmasına rağmen, başarıya yönelik hedef yönelimlerinin gelir düzeyi ile farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum, tüm gelir düzeylerindeki bireylerin öğrenmeye yönelik yükledikleri anlamların, ebeveyn gibi yakın çevresi ya da eğitim ortamındaki akranları ve öğretmenleri tarafından desteklendiğinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeğinden aldığı puanların okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmama durumu, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Okul türüne göre başarı amaç yönelimleri ölçeği puanlarının farklılaşma durumuna yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
*Akademik						
Lise	307	49,16	10,68	-4,037	481	,000
**Mesleki						
Lise	176	53,72	13,88			

*Ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liseler
** Ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren liseler

Tablo 4.20 incelendiğinde, başarı amaç yönelimi ile okul türü değişkenleri arasında, kategorilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ($t=-4,037$; $sd=481$; $p<.05$). Okul türüne göre ortalamalar arasındaki farklılığın ağırlıklı mesleki eğitim veren lise lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, okul türüne göre öğrencilerin başarı amaç yönelim ölçeği puan ortalamalarında ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren liselerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının, ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liselerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından manidar derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alan yazındaki diğer çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Kösterelioğlu, Çelen, Kösterelioğlu ve Ahıska (2019) ile Berber ve Eker (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda da başarı amaç yönelimlerinin özellikle öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların diğer ağırlıklı akademik eğitim veren lise türlerine nazaran ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren liselerde öğrenim gören öğrencilerin lehine sonuçlandığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen merkezi sınav sonuçlarına göre öğrenci kabul eden ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liselerde öğrenim gören öğrencilerin, sınav odaklı bakış açılarının, öğrenmeye yönelik kendi hedeflerini belirlemelerine ket vurabileceği söylenebilir. Bir başka ifade ile, bireylerin yeteneklerini geliştirmeye yönelik çaba geliştirmelerinden ziyade, sınav odaklı başarı perspektifinin öğrencilerinin başarı yönelimlerini etkileyebileceği söylenebilir. Bu kapsamda akademik açıdan daha alt seviyede olan ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren lise öğrencilerinin, ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liselerde eğitim gören öğrencilere göre daha az sınav odaklı bakış açılarının olabileceği düşünülmektedir. Bu durum da, ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren liselerde öğrenim gören lise öğrencilerinin, kendi ilgilendikleri alanlarda daha fazla çaba harcamalarını ve kendi

yeterliklerini geliştirmeye odaklanmalarını sağlayabilir. Bu durumda bu öğrencilerin başarı amaç yönelimleri puanlarının daha fazla olmasına sebep olmaktadır.

Ergenlerin problemlı internet kullanımlarının okul türü, yaş, gelir düzeyi, ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşma durumuna yönelik bulgular ve yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde “Ergenlerin problemlı internet kullanımları okul türü, yaş, gelir düzeyi, ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Bu kapsamda ergenlerin problemlı internet kullanım düzeylerinin; yaş, okul türü, gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenmiş olup Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği puanlarında normal dağılım sağlanmadığından cinsiyete göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.21’de; yaş, gelir düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre ortalamaların farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis H testinin sonuçları da Tablo 4.22, Tablo 4.23 ve Tablo 4.24’te sunulmaktadır.

Tablo 4.21

Cinsiyete göre problemlı internet kullanım ölçeği puanlarının farklılaşma durumuna yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Kadın	195	215,33	41988,50			
Erkek	288	260,06	74897,50	22878,50	-3,457	,001
Toplam	483					

Tablo 4.21 incelendiğinde, öğrencilerin Problemlı İnternet Kullanım Ölçeğinden aldığı puanlar, yapılan Mann-Whitney U testine göre kadın ve erkeklerde manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre erkeklerin puan ortalamaları kadınlardan istatistiksel olarak $p < .01$ düzeyinde manidar derecede yüksektir. Araştırma bulgusuna benzer olarak, Baloğlu, Kozan ve Kesici (2018), Cao, Sun, Wan, Hao ve Tao (2011), Cicioğlu (2014), Kormas, Critselis, Janikian, Kafetzis ve Tsitsika (2011), Özolgun Kurt (2014), Saruhan (2019), Tomaszek ve Muchacka-Cymerman (2019) ve Zorbaz (2013)

tarafından yürütülen çalışmalarda da erkeklerin kadınlara göre daha yüksek problemlerle internet kullanımını ile karşı karşıya kaldıkları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun alan yazındaki çalışmalarla tutarlı olduğu söylenebilir. Geleneksel açıdan erkeklerin kadınlara göre teknoloji ile daha fazla ilgilendikleri belirtilmektedir (Enochsson, 2005). Bu durumun erkeklerin teknolojiye karşı tutumlarının daha olumlu olması, erişim imkânlarının daha kolay olması, daha fazla teknolojiye yönelik öz-yeterliğe sahip olabilmesi gibi durumlarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Erkeklerin teknolojiye karşı olan bu tutumları ve davranışlarının, teknoloji bağlamında kullanılan interneti de kadınlara göre daha fazla kullanma olasılıklarını arttırdığı söylenebilir. Tabii ki, bu durum sosyo-kültürel açıdan incelendiğinde farklı toplumlarda farklı sonuçlar doğurabilir.

Öğrencilerin Problemlerle İnternet Kullanım Ölçeğinden aldığı puanların yaş değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis-H analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.22’de sunulmaktadır.

Tablo 4.22

Yaşa göre problemlerle internet kullanım ölçeği puanlarının farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları

Gruplar (Yaş)	N	Sıra Toplamları	Ki-Kare	Sd	p
14	117	234,35	,741	3	,864
15	132	248,63			
16	159	240,20			
17	75	246,09			

Tablo 4.22’de belirtildiği üzere, problemlerle internet kullanımını ile öğrencilerin yaşları arasındaki sıralamalar ortalamaları farkı istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($\chi^2=,741$; $sd=3$; $p>.05$). Bu sonuca göre problemlerle internet kullanımını puanları öğrencilerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Cicioğlu (2014), Özolgun Kurt (2014), Türkoğlu (2013) ile Ünver ve Koç (2016) tarafından aynı yaş grupları ile yürütülen araştırmalarda da, benzer olarak, problemlerle internet kullanımını ile yaş arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen grubun yaş aralıklarının birbirine yakın olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin Problemlı İnternet Kullanım Ölçeğinden aldığı puanların gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis-H analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.23'te sunulmaktadır.

Tablo 4.23

Gelir düzeyine göre problemlı internet kullanımı ölçeği puanlarının farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları

Gruplar (Gelir Düzeyi-TL)	N	Ki- Kare	Sd	p
2000 ve altı	19			
2001-3000	92			
3001-4000	97	11,077	4	,026
4001-5000	93			
5000 ve üzeri	182			

Tablo 4.23'te belirtildiği üzere, problemlı internet kullanımı ile gelir düzeyi arasındaki gruplarının sıralamalar ortalamaları farkının, istatistiksel olarak manidar olduğu ($\chi^2=11,077$; $sd=4$; $p<.05$) görölmektedir. Bununla birlikte Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen manidar farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan analizlerin sonucunda farklılığın, gelir düzeyi 2000 TL ve altı olan gruba 3001-4000 TL arası olan gruplar arasında, gelir düzeyi 2000 TL ve altı olan grup lehine gerçekteştiği belirlenmiştir ($p<.05$). Bu durum, 2000 TL ve altı gelir düzeyinde olan grubun problemlı internet kullanım ölçeği ortalamalarının, 3001-4000 TL arası geliri olan gruba göre manidar düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma bulgusuna göre, düşük gelir düzeyine sahip (2000 TL ve altı gelir düzeyi) ergenlerin, daha yüksek gelir düzeyine sahip ergenlere (3001-4000 TL) nazaran daha fazla problemlı internet kullandıkları bulunmuştur. Araştırmanın bulgusundan farklı olarak Altunken (2019), Türkoğlu (2013) ve Zorbaz (2013) tarafından yürütölen çalışmalarda gelir düzeyine göre problemlı internet kullanımına ilişkin manidar bir fark olmadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, araştırma bulgusundan farklı olarak, Özolgun Kurt (2014) tarafından yürütölen çalışmada yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin, düşük gelir düzeyine sahip bireylere göre problemlı internet kullanımının daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Ancak günümüzde internete erişimin, tüm gelir düzeylerindeki bireyler için daha da kolaylaştırıldığından, evde bilgisayar olmasına gerek kalmadan akıllı cep telefonlarından da internete erişim sağlandığından dolayı, yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin erişim kolaylığından daha fazla problemlı internet kullanıldığı bulgusunu,

araştırmanın desteklemediği düşünülmektedir. Özellikle, Kadir Has Üniversitesi (2016) tarafından yürütülen, Türkiye’de Yeni Medya Eğilimleri Araştırması’na göre, internet kullanıcılarının % 96’sının akıllı telefonları aracılığıyla interneti kullandıkları sonucu da, bireylerin daha çok akıllı telefonlarıyla internete eriştikleri görüşünü desteklemektedir.

Araştırmanın düşük gelir düzeyine sahip (2000 TL ve altı gelir düzeyi) ergenlerin, daha yüksek gelir düzeyine sahip ergenlere (3001-4000 TL) nazaran daha fazla problemlili internet kullandıkları bulgusuna odaklanıldığında ise, gelir düzeyi daha düşük bireylerin eğlenme, sosyalleşme gibi çeşitli ortamlara erişiminin daha kısıtlı olmasından kaynaklı, bu bireylerin internete mecbur kaldığı ve bu doğrultuda da daha fazla problemlili internet kullanım riski ile karşı karşıya kalabildikleri söylenebilir. Özellikle akran ilişkilerinin, sosyalleşmenin ergenlerin bu gelişim dönemlerinde daha merkezde olduğu göz önüne alındığında, bu faktörün önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Problemlili İnternet Kullanım Ölçeğinden aldığı puanların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu Mann-Whitney U analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.24’te sunulmaktadır.

Tablo 4.24

Okul türüne göre problemlili internet kullanımı ölçeği puanlarının farklılaşma durumuna yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar (Okul Türü)	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	Z	P
*Akademik						
Lise	307	224,54	68932,5	21654,5	-3,63	,000
** Mesleki Lise	176	272,46	47953,5			

*Ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liseler

** Ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren liseler

Tablo 4.24’te belirtildiği üzere, problemlili internet kullanımı ile okul türü değişkenleri arasında gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ($Z=-3,63$; $p<.05$). Belirlenen manidar farklılığın ağırlıklı akademik eğitim veren liseler lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu kapsamda, ağırlıklı akademik eğitim veren lisede öğrenim gören öğrencilerin problemlili internet kullanım ölçeği ortalamalarının, ağırlıklı mesleki eğitim veren lisede öğrenim gören öğrencilere göre manidar düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma bulgusuna benzer olarak;

Taş, Eker ve Anlı (2014) ile Ünver (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda da ağırlıklı olarak akademik eğitim veren okullarda öğrenim gören öğrencilerin, ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren okullarda öğrenim gören öğrencilere göre problemlerle internet kullanımında daha fazla puana sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmanın bulgusundan farklı olarak, alan yazındaki başka çalışmalarda da ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren okullarda öğrenim gören öğrencilerin, ağırlıklı olarak akademik eğitim veren okullarda öğrenim gören öğrencilere göre problemlerle internet kullanımında daha fazla puana sahip oldukları ortaya konulmuştur (Ceyhan, 2011; Gürcan, 2010; Kaçar, 2017). Bu kapsamda araştırma bulgusunun, alan yazındaki çoğu çalışmalarla örtüşmediği görülmektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlara ve ardından bu sonuçlara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgulara dayalı olarak; bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu ancak bu ilişkiye problemlili internet kullanımının manidar bir şekilde aracılık etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgulara bakıldığında; bilişsel esnekliğin alternatif alt boyutu ile başarı amaç yönelimleri arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu ve bu ilişkiye problemlili internet kullanımının manidar bir şekilde aracılık ettiği görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik bulgulara göre; başarı amaç yönelimlerinin öğrenme yönelimi alt boyutu ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu ancak bu ilişkiye problemlili internet kullanımının manidar bir şekilde aracılık etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik bulgulara dayalı olarak; başarı amaç yönelimlerinin performans-yaklaşma alt boyutu ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu ancak bu ilişkiye problemlili internet kullanımının manidar bir şekilde aracılık etmediği görülmüştür.

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik bulgulara göre; başarı amaç yönelimlerinin performans-kaçınma alt boyutu ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu ancak bu ilişkiye problemlili internet kullanımının manidar bir şekilde aracılık etmediği görülmüştür.

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik bulgulara dayalı olarak; başarı amaç yönelimleri ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Başarı amaç yönelimleri ile problemlili internet kullanımı

değişkenleri arasında ise, pozitif yönlü ancak çok zayıf düzeyde manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, problemlerle internet kullanımı ile bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkinin manidar olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt amacına yönelik bulgulara dayalı olarak; bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre manidar bir şekilde farklılaştığı ve erkeklerin kızlara göre daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yaşa ve gelir düzeyine göre manidar şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bilişsel esneklik düzeyinin ise okul türüne göre manidar bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liselerde eğitim gören öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin, ağırlıklı olarak meslek eğitimi veren liselerde eğitim gören öğrencilerden manidar bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt amacından elde edilen bulgulara dayalı olarak; başarı amaç yönelimlerinin cinsiyete ve gelir düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer yandan, 14 ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin 16 yaş grubuna göre başarı amaç yönelimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte başarı amaç yönelimlerinin okul türüne göre manidar bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren liselerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının, ağırlıklı olarak akademik eğitim veren liselerde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından manidar derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacından elde edilen bulgulara dayalı olarak; problemlerle internet kullanımının cinsiyete göre manidar bir şekilde farklılaştığı ve erkeklerin kızlara göre daha yüksek düzeyde problemlerle internet kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca problemlerle internet kullanımının gelir düzeyine ve okul türüne göre manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, 2000 TL ve altı gelir düzeyine sahip ergenlerin problemlerle internet kullanım düzeylerinin, 3001-4000 TL arası geliri olan ergenlere göre manidar düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, ağırlıklı akademik eğitim veren lisede öğrenim gören öğrencilerin problemlerle internet kullanım düzeylerinin, ağırlıklı mesleki eğitim veren lisede öğrenim gören öğrencilere göre manidar düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan problemlerle internet kullanımının yaşa göre manidar düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmanın konusu ile ilgili alan yazında çalışmaya rastlanılmadığı göz önüne alındığında, değişkenlerle ilgili yapılacak ileriki araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler, öncelikle araştırmacılara, daha sonra da politika yapıcılara yönelik olarak sunulmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

- Araştırma Ankara ilindeki Keçiören, Çankaya ve Etimesgut ilçelerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu çalışma Ankara'nın merkez olmayan ilçelerinde öğrenim gören lise öğrencileri ile de yapılabilir.
- Araştırmanın çalışma grubunu orta ergenlik dönemindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışma erken ergenlik ve geç ergenlik dönemindeki bireylerle de yapılabilir.
- Araştırmanın çalışma grubunu merkezi sınavla öğrenci alan öğrenciler oluşturmaktadır. Başka bir çalışmada araştırma, adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan okullarda tekrarlanabilir.
- Başarı amaç yönelimlerinin üç alt boyutunun da (öğrenme/ustalık, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) ayrı ayrı bilişsel esneklik ile ilişkisinde problemlili internet kullanımının manidar düzeyde aracılık etmediği bulunmuştur. Bu doğrultuda, aracılık etkisi olabileceği düşünülen başka moderatör değişken ile de çalışma yapılabilir.
- Çalışmada, cinsiyet, yaş, gelir düzeyi ve okul türü demografik değişkenlerinin bilişsel esneklik, başarı amaç yönelimleri ve problemlili internet kullanımına göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Başka bir çalışmada sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve anne/baba eğitim durumu gibi farklı demografik değişkenler araştırılabilir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler.

- Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini geliştirebilmeleri ve esnek bilişsel işlemeyi destekleyebilecek içerikli bilgi yapıları edinmeleri için, aynı bilgi

öğelerinin çeşitli şekillerde sunulmasına ve öğrenilmesine izin veren esnek öğrenme ortamları oluşturulabilir.

- Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini geliştirmek amacıyla ders kitaplarını destekleyici bilgisayar destekli gibi çeşitli öğrenme ortamları zenginleştirilebilir.
- Çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin sınav odaklı bakış açılarının bireyin başarı amaç yönelimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu kapsamda öğrenme süreci ve bir üst öğrenime yerleşme sistemi, sadece sınav endeksli olmadan yapılandırılabilir.
- Günümüzün vaz geçilmezleri arasında yer alan internetin sağlıklı kullanımına yönelik öğrencilere bilgilendirici ve destekleyici çalışmalar, projeler ya da yarışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Ahioğlu Lindberg, N. (2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 1-10.
- Akbaba, T. (2019). *Lise Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımının Akademik Güdülenmeye Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye.
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Akçay Özcan, D. & Kıran Esen, B. (2016). Ergenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Eurasian Education And Culture*, 1(1-8).
- Akın, A., & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26(7), 1-12.
- Aktepe, R. (2019). Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esnekliklerinin Cinsiyetlerine ve Mizah Tarzlarına Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2631-2640.
- Al Jabari, R. M. (2012). *Relationships Among Self-Esteem, Cognitive and Psychological Flexibility, and Psychological Symptomatology* (Yüksek Lisans Tezi). University of North Texas, USA.
- Alper, A. (2003). *Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Altıntaş, A. (2020). *Lise Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımının Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri ile Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel Esneklik Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ile Algılanan Stres Düzeylerine ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Etkisi* (Doktora Tezi). Çankaya Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Revision*. Washington, DC.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409-414.

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Amiel, T. & Sargent, S. L. (2004). Individual differences in internet usage motives. *Computers in Human Behavior*, 20(6), 711–726.
- Anderman, E. M. & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. *Handbook of Research on Student Engagement*, 173–191.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37.
- Ankara Üniversitesi İletişim Araştırma ve Uygulama Merkezi (2020). *Dijital Türkiye 2020 Raporu*. <http://ilaum.ankara.edu.tr/2020/02/27/dijital-turkiye-2020-raporu-yayinlandi/> sitesinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ateş, M. K. (2020). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanımları ile Metabolişsel Stratejilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272.
- Aydın, D. (2007). Grup Rehberliğinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Alan Tercihlerinde Gerçekçi Davranmalarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1),137-155.
- Aytaç, M. & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakadorova, O. & Raufelder, D. (2019). The relationship of school self-concept, goal orientations and achievement during adolescence. *Self and Identity*, 1–15.
- 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.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research – conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182

- Batting, W.T. (1979). Are the important “individual differences” between or within individuals? *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558.
- Beard, K. & Wolf, E. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology and Behavior*, 4(3), 377–383.
- Bedel, A. & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55).
- Berber, A. & Eker, C. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3).
- Berber, A. (2018). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut, Duygu Düzenleme Algılarının Başarı Yönelimleri Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliği ile Bilişsel Esneklik İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.
- Biser, E. (1984). *Application of Ausubel's Theory of Meaningful Verbal Learning to Curriculum, Teaching, and Learning of Deaf Students*. <https://eric.ed.gov/?id=ED247712> sitesinden erişilmiştir.
- Boldt, D. J., Gustafson, L. V. & Johnson, J. E. (1995). The internet: a curriculum warehouse for social studies teachers. *Social Studies*, 86 ,105-116.
- Borkowski J. G. & Burke J.E. (1996). *Theories, Models, and Measurements of Executive Functioning: An Information Processing Perspective*. Attention, Memory and Executive Function, GR Lyon, NA Krasnegor (Ed), Baltimore, MD: Brooks, s.235-261.
- Bradley, B. P. (1990). Behavioural addictions: common features and treatment implications. *British Journal of Addiction*, 85(11), 1417-1419.
- Brandimonte, M. A., Bruno, N. & Collina, S. (2006). Cognition. In K. Pawlik & G. d'Ydewalle. *Psychological concepts: An international historical perspective* (s. 11-26). Hove, England: Psychology Press/Taylor & Francis (UK).
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier.
- Bubić, A., Krile, K. & Kuzman, I. (2015). The importance of achievement goals and attitudes towards education for explaining adolescents' career decision self-efficacy. *Društvena Istraživanja: Časopis Za Opća Društvena Pitanja*, 24(3), 387-405.

- Burgess P.W & Simons J.S. (2005). Theories of frontal lobe executive function: clinical applications. *In Effectiveness of Rehabilitation for Cognitive Deficits*, ed. PW Halligan, DT Wade, 211–31.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canas, J. J., Fajardo, I. & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1, 296-301.
- Cañas, J. J., Quesada, J. F., Antolí, A. & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46, 482.
- Canidemir, A. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Başarı Amaç Yönelimlerinin Akademik Başarı ile İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J. & Tao, F. (2011). Problematic internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, 11(1), 802.
- Casey, B., Tottenham, N., Lıston, C. & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: what have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(3), 104–110.
- Ceyhan A. A. (2011). Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanım Düzeylerinin Yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94.
- Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2009). Ergenlerde Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ-E) Geliştirme Çalışmaları. *X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi sözlü bildiri, Adana*.
- Ceyhan, A. A. (2008). Predictors of problematic internet use on Turkish university students. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 363-366.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. & Gürcan, A. (2007). Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 387-416.
- Ch, H. (2017). Secondary school students' socio economic status, mathematics self-concept and achievement goal orientations: a correlational investigation. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 215-227.
- Chaney, D. W. (2013). An overview of the first use of the terms cognition and behavior. *Behavioral Sciences*, 3, 143-153.

- Chen, C. & Farruggia, S. (2002). Culture and adolescent development. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 1-12.
- Christie, D. & Viner, R. (2005). Adolescent development. *BMJ*, 330(7486), 301–304.
- Cicchetti, D. & Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6–20.
- Cicioğlu, M. (2014). *Öğrencilerin Problemlili İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık Davranışlarına İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Cools, R. & Robbins, T. W. (2004). Chemistry of the adaptive mind. *Philos Trans. R. Soc. Lond. A*, 362, 2871–2888.
- Crone, E. A., Bunge, S. A., Molenvan der, M. W. & Ridderinkhof, K. R. (2006). Switching between tasks and responses: a developmental study. *Developmental Science*, 9, 278–287.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 281–294.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354.
- Çetin, B. A. & Ceyhan, A. A. (2014). Ergenlerin İnternette Kimlik Denemeleri ve Problemlili İnternet Kullanım Davranışları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 1(2), 5-46.
- Çok, R. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Çeşitli Akademik Değişkenlerin Siber Aylaklık Davranışlarını Yordama Durumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O. & Băban, A. (2014). Perfectionism and achievement goal orientations in adolescent school students. *Psychology in The Schools*, 51(9), 960–971.
- Das, J. P., Kirby, J. R., & Jarman, R. F. (2013). *Simultaneous And Successive Cognitive Processes*. Academic Press. [https://books.google.com.tr/sitesinden erişilmiştir](https://books.google.com.tr/sitesinden/erişilmiştir).
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195.
- Deemer, E. D., Carter, A. P. & Lobrano, M. T. (2010). Extending the 2x2 achievement goal framework: development of a measure of scientific achievement goals. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 376–392.
- Demir, I., Özköklü, D. P. & Turđut, B. A. (2015). Ergenlerin Problemlili İnternet Kullanımının Yordanmasında Denetim Odağı ve Yaşam Doyumunun Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).

- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli Durumlarda Bilişsel Kontrol ve Bilişsel Esneklik: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 2-3.
- Demirtaş, A. S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: the mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36, 111-121.
- Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Derin, S. (2013). *Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Öznel İyi Oluş* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Diril, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi ile Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Doğan Laçın, B. G. & Yalçın, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Öz-Yeterlilik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Doğan Laçın, B. G. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Özyeterlilik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dong, G., Lin, X., Zhou, H. & Lu, Q. (2014). Cognitive flexibility in internet addicts: fMRI evidence from difficult-to-easy and easy-to-difficult switching situations. *Addictive Behaviors*, 39(3), 677-683.
- Downes, J. J., Roberts, A. C., Sahakian, B. J., Evenden, J. L., Morris, R. G. & Robbins, T. W. (1989). Impaired extra-dimensional shift performance in medicated and unmedicated parkinson's disease: evidence for a specific attentional dysfunction. *Neuropsychologia*, 27, 1329-1343.
- Duchesne, S., Larose, S. & Feng, B. (2017). Achievement goals and engagement with academic work in early high school: does seeking help from teachers matter? *The Journal of Early Adolescence*, 1-31.
- Durak, Ö. G., Ünal, Ş., Erdoğan, A. & Bal, F. (2018). Lise Öğrencilerinde Problemleri İnternet Kullanımı ile Saldırgan Davranışların İlişkisi: Özel Ahmet Şimşek Anadolu Lisesi Örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 53 (1), 217-228.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press. <https://books.google.com.tr/sitesinden/erişilmiştir>.
- Elliot A. J. & McGregor H. A. (2001) A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218- 232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Enochsson, A. (2005). A gender perspective on internet use: consequences for information seeking. *Information Research: An International Electronic Journal*, 10(4), 4.
- Erden, M. & Akman, Y. (2018). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. (24. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ereyi, B. (2016). *Ergenlerde Bilişsel Esneklik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisinin Mizahı Kavramayla İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Eskin, M. (2014). *Sorun Çözme Terapisi* (3. Baskı). Ankara: HYB

- Eslinger, P.J. & Grattan, L.M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31, 17–28.
- Espy K. A. (2004). Using developmental, cognitive, and neuroscience approaches to understand executive control in young children. *Neuropsychol*, 26, 379–84
- Esterhuyse, K., Nortjé, N., Pienaar, A. & Beukes, R. (2013). Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility. *South African Family Practice*, 55(1), 90–95.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2016). *ESPAD Report 2015 Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. http://www.espad.org/sites/espad.org/files/ESPAD_report_2015.pdf sitesinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170.
- Foltz, C. & Overton, W. F. (1995). Proof construction: adolescent development from inductive to deductive problem-solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(2), 179–195.
- Fouladchang, M., Marzooghi, R. & Shemshiri, B. (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Sciences*, 9(5), 968-972.
- Fu, F. & Chow, A. (2016). Traumatic exposure and psychological well-being: the moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22(1), 24–35.
- Gallagher, J. M. & Reid, D. K. (1981). *The Learning Theory of Piaget and Inhelder*. Monterey, CA: Brooks/Cole. <https://books.google.com.tr/sitesinden> erişilmiştir.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A History of The Cognitive Revolution*. New York: Basic Books. http://www.cogsci.ucsd.edu/~nunez/COGS260_S17/TMNS_3_14_E.pdf sitesinden erişilmiştir.
- Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60.
- Gibson, E. J. (1994). Has psychology a future? *Psychological Science*, 5, 69–76.
- Gijlers, H. & Jong, T. (2005). The relation between prior knowledge and students' collaborative discovery learning processes. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 264–282.
- Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: a preliminary analysis. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 403–412.

- Güler, B. (2015). *The measurement of cognitive flexibility in adolescents and its relation to depression symptoms.*(Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gülüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry, 13*, 216-223.
- Gürcan, N. (2010). *Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımları ile Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Ankara.
- Hardré, P. L., Chen, C. H., Huang, S. H., Chiang, C. T., Jen, F. L. & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education, 26*(2), 189–207.
- Hauser, T. U., Iannaccone, R., Walitza, S., Brandeis, D. & Brem, S. (2015). Cognitive flexibility in adolescence: neural and behavioral mechanisms of reward prediction error processing in adaptive decision making during development. *NeuroImage, 104*, 347–354.
- Hazen, E., Schlozman, S. & Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: a review. *Pediatrics in Review, 29*(5), 161–168.
- Heo, J., Oh, J., Subramanian, S. V., Kim, Y. & Kawachi, I. (2014). Addictive internet use among Korean adolescents: a national survey. *PLoS ONE, 9*(2), e87819.
- Hickman, J. A. (2008). Sequential and simultaneous cognitive processing. *Encyclopedia of Special Education, 1837-1840*.
- Holden, C. (2001). Addiction: “behavioral” addictions: do they exist? *Science, 294*(5544), 980–982.
- Holden, C. (2010). Behavioral addictions debut in proposed DSM-V. *Science, 327*(5968), 935–935.
- Hornstra, L., Majoor, M. & Peetsma, T. (2017). Achievement goal profiles and developments in effort and achievement in upper elementary school. *British Journal of Educational Psychology, 87*(4), 606–629.
- Huang, L. V. (2011). Simultaneous processing. *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology, 2301–2302*.
- Ilıman, M. (2018). *Özerk Öğrenme, Yansıtıcı Düşünme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkiler: İngilizce Dersi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Inhelder, B., Bovet, M., Sinclair, H. & Smock, C. D. (1966). On cognitive development. *American Psychologist, 21*(2), 160–164.

- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200.
- ITU (2016). *ICT Key Facts and Figures 2016*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf> sitesinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- ITU (2017). *ICT Facts and Figures 2017*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2017.pdf> sayfasından 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- ITU (2019). *Measuring Digital Development Facts and Figures 2019*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf> sayfasından 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Jacobson, M. J. & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: an empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12(4).
- Jagboro, K. (2007). A study of Internet usage in Nigerian universities: a case study of Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria (originally published in February 2003). *First Monday*, 8(2).
- Jansen in de Wal, J., Hornstra, L., Prins, F. J., Peetsma, T. & van der Veen, I. (2015). The prevalence, development and domain specificity of elementary school students' achievement goal profiles. *Educational Psychology*, 36(7), 1303–1322.
- Johnson, G. M. & Puplampu, P. (2008). A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: *The ecological techno-subsystem*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34, 19-28.
- Kaçar, S. (2017). *Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımının Bağlanma Stilleri ve Bazı Sosyo-Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kadioğlu, C. & Kondakçı, E. U. (2014). Öğrenme Stratejileri ve Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişki: Çok Düzeyli Veri Analizi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56(56), 1-20.
- Kadir Has Üniversitesi (2016). *Türkiye'de Yeni Medya Eğilimleri Araştırması Sonuçları*. <https://www.khas.edu.tr/tr/haberler/turkiyede-yeni-medya-egilimleri-arastirmasi-sonuclari-aciklandi-0> sitesinden 28.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kalafat, A. (2019). *Ergenlerde Kimlik Gelişimi, Başarı Amaç Yönelimi ve Bilişsel Karmaşıklık Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kalkut, E. L., Han, S. D., Lansing, A. E., Holdnack, J. A. & Delis, D. C. (2009). Development of set-shifting ability from late childhood through early adulthood. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 24(6), 565–574.

- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Basarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*, 21-53.
- Karababa, A., Oral T. & Dilmaç, B. (2014). Ergenlerin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerden Biri Olarak: İnsani Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 165-186.
- Karadeniz, S. (2004). Bilissel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiper Ortamları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2).
- Karakaş, S. & Aydın, H. (1999). Şizofrenide Bilgi İşleme Bozuklukları. *Şizofreni dizisi*, 4, 113-131.
- Karakaş, S. & Karakaş, H. M. (2000). Yönetici İşlevlerin Ayırıştırılmasında Multidisipliner Yaklaşım: Bilişsel Psikolojiden Nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 215-222.
- Karakaya, Ş. (2013). A study of the effectiveness of problem-based learning in the curriculum study. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 927-943.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kawabe, K., Horiuchi, F., Ochi, M., Oka, Y. & Ueno, S. (2016). Internet addiction: prevalence and relation with mental states in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 70(9), 405-412.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*. Kazancı Yayınevi, Ankara.
- Kelleci, M., Güler, N., Sezer, H. & Gölbası, Z. (2009). Lise Öğrencilerinde İnternet Kullanma Süresinin Cinsiyet ve Psikiyatrik Belirtiler ile İlişkisi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(3).
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C. C. & Fromm, E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 329-344.
- Keys, T. D., Conley, A. M., Duncan, G. J. & Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 47-54.

- Kılıç, B. & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(4), 84-101.
- Kılıç, B. G. (2002). Yönetici İşlevler ve Dikkat Süreçlerine İlişkin Kuramsal Modeller ve Nöroanatomi. *Klinik Psikiyatri*, 5, 105-110.
- Kim, Y. R., Son, J. W., Lee, S. I., Shin, C. J., Kim, S. K., Ju, G., Choi, W. H., Oh, J. H., Lee, S., Jo, S. & Ha, T. H. (2012). Abnormal brain activation of adolescent internet addict in a ball-throwing animation task: possible neural correlates of disembodiment revealed by fMRI. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 39(1), 88–95.
- Kimura, D. (1992). Sex differences in the brain. *Sci Am*, 267, 118 –125.
- Kirkham, N. Z., Cruess, L. & Diamond, A. (2003). Helping children apply their knowledge to their behavior on a dimension-switching task. *Developmental Science*, 6(5), 449–467.
- Kite, M. E. (1996). Age, gender and occupational label: a test of social role theory. *Psychology of Women Quarterly*, 20, 361-374.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. S., Yeh, Y. C. & Yen, C. F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for internet addiction in adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(10), 937.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 231-256.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Kormas, G., Critselis, E., Janikian, M., Kafetzis, D. & Tsitsika, A. (2011). Risk factors and psychosocial characteristics of potential problematic and problematic internet use among adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11(1).
- Koşar, M. B. (2019). *Üstün ve Normal Zekâ Düzeyindeki Ergenlerde Bilişsel Esneklik ve Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Kozlowski, S. W. J. & Bell, B. S. (2006). Disentangling achievement orientation and goal setting: effects on self-regulatory processes. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 900–916.
- Kösterelioğlu, İ., Çelen, Ü., Kösterelioğlu, M. A. & Ahıska, R. (2019). Lise Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimleri. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 662-678.

- Kumagai, S. N., (2013). *Ausubel's Subsumption Theory: The Role and Nature of Advance Organizers*. California State University, Amerika Birleşik Devletleri. https://www.academia.edu/4865184/Ausubels_Subsumption_Theory_The_Role_and_Nature_of_Advance_Organizers?auto=download sitesinden 03.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2012). Internet and gaming addiction: a systematic literature review of neuroimaging studies. *Brain Sciences*, 2(3), 347–374.
- Küçüker, D. (2016). *Affetme, Affetmeme, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A Literature Review Research Report*. https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf sitesinden 07.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Leber, A. B., Turk-Browne, N. S. & Chun, M. M. (2008). Neural predictors of moment-to-moment fluctuations in cognitive flexibility. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105, 13592–13597.
- Lee, J. Y., Ban, D., Kim, S. Y., Kim, J. M., Shin, I. S., Yoon, J. S. & Kim, S. W. (2019). Negative life events and problematic internet use as factors associated with psychotic-like experiences in adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 369.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L. & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological Assessment* (3. ed) New York, Oxford University Press. https://books.google.com.tr/books?id=kj-RO9NyCgkC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sitesinden erişilmiştir.
- Liem, A. D., Lau, S. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486–512.
- Liu, T. C., Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A. & Potenza, M. N. (2011). Problematic internet use and health in adolescents. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 72(06), 836–845.
- Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry (1983). New York, 1984. s.155

- Machimbarrena, J., González Cabrera, J., Ortega Barón, J., Beranuy Fargues, M., Álvarez Bardón, A. & Tejero, B. (2019). Profiles of problematic internet use and its impact on adolescents' health-related quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 3877.
- Mansfield, C. & Wosnitza, M. (2010). Motivation goals during adolescence: a cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20(2), 149-165.
- Marks, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. *Addiction*, 85(11), 1389–1394.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Mattern, R. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27–32.
- Matthews, J. S. (2018). When am I ever going to use this in the real world? cognitive flexibility and urban adolescents' negotiation of the value of mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 726.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514–523.
- Mercugliano, M. (1999). What is attention-deficit/hyperactivity disorder? *Pediatric Clinics of North America*, 46(5), 831-843.
- Metin, Ö., Tufan, A. E., Cevher Binici, N., Saraçlı, Ö., Atalay, A. & Yolga Tahiroğlu, A. (2017). Frontal Lob Sendromunda Yönetici İşlevler: Bir Olgu Sunumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2), 135-138.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131.
- Milani, L., Osualdella, D., & Di Blasio, P. (2009). Quality of interpersonal relationships and problematic internet use in adolescence. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 681–684.
- Miller, E. K. & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24(1), 167-202.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 06 14). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Miron Spektor, E. & Beenen, G. (2015). Motivating creativity: the effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 127,53-65.
- Miron Spektor, E. & Beenen, G. (2015). Motivating creativity: the effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 127, 53–65.
- Miskel, C. G. (1982). Motivation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 65–88.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Nachmias, R., Mioduser, D. & Shemla, A. (2000). Internet usage by students in an Israeli high school. *Journal of Educational Computing Research*, 22(1), 55-73.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts. https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2017/07/cognitive_psychology_classic_edition.pdf sitesinden erişilmiştir.
- Newen, A. (2015). What are cognitive processes? an example-based approach. *Synthese*, 194(11), 4251–4268.
- Ng, B. D. & Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the internet and online gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 8(2), 110–113.
- Novak, J. D. (1984). Application of advances in learning theory and philosophy of science to the improvement of chemistry teaching. *Journal of Chemical Education*, 61(7), 607- 612.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge- Concept Maps as Facilitative Tools in School and Corporations, Second Edition*. Routledge Taylor & Francis Group, New York. First Edition 1998. <http://rodallrich.com/advphysiology/ausubel.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Novak, J. D. (2015). Ausubelian theory of learning. *Encyclopedia of Science Education*, 104–111.
- Oral, T. (2012). *Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Öllinger, M., Jones, G. & Knoblich, G. (2008). Investigating the effect of mental set on insight problem solving. *Experimental Psychology*, 55(4), 269–282.

- Önen, A. S. & Koçak, C. (2015). The effect of cognitive flexibility on higher school students' study strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2346 – 2350.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Özcan, H. D. (2016). *Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Özdemir, M. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Özer, Ş. (2013). *Problemlerle İnternet Kullanımının Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş ile Açıklanabilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Özgüngör, S., Oral, T. & Karababa, A. (2015). Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimleri, Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyinin Yaşam Doyumunu Yordama Gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(1), 75-95.
- Özolgun Kurt, N. (2014). *Meslek Lisesi Öğrencilerinde Problemlerle İnternet Kullanımı, Bilişsel Yetenek ve Dikkat Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Öztürk Ö, Odabaşıoğlu G, Eraslan D, Genç Y & Kalyoncu Ö.A. (2007). İnternet Bağımlılığı: Kliniği ve Tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8, 36-41.
- Öztürk, S. (2018). *Ergenlerde Bilişsel Esneklik ve Duygusal Özerklik: Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Pantziara, M. & Philippou, G. (2015). The role of multiple goals in students' motivation and achievement. *CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, 1252-1258. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01287353/document> sitesinden erişilmiştir.
- Park, M. H., Park, E. J., Choi, J., Chai, S., Lee, J. H., Lee, C. & Kim, D. J. (2011). Preliminary study of internet addiction and cognitive function in adolescents based on IQ tests. *Psychiatry Research*, 190(2-3), 275–281.

- Partridge, E. (1958). *Cognition*. In *Origins: A Short Etymological Dictionary of Modern English*. Routledge & Kegan Paul: London, UK, s. 109. https://www.bulgari-istoria-2010.com/Rechnici/An_Etymological_Dictionary_of_Modern_English.pdf sitesinden erişilmiştir.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J. & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 8–47.
- Phan, H. P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 297-313.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (Çev.: H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319–337.
- 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.
- Puerta Morales, L. (2015). Relationship between cognitive processes and academic performance in high school students: relación entre los procesos cognitivos y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica secundaria. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 9(2), 85-100.
- Rahimi, M., Meratian, N. & Mahmoodabadi, H. Z. (2018). The role of family communication dimensions in adolescents' depression with the mediation of cognitive flexibility. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 20(5).
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: a meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326–344.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Salmela Aro, K. (2011). Stages of adolescence. *Encyclopedia of Adolescence*, 360–368.
- Sapmaz, F. & Dogan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: reliability and validity studies of Turkish version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143.
- Saruhan, Y. (2019). *Lise Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanımı ile Karakter Güçleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Say, G. (2016). *Problemlerini İnternet Kullanımı ile İlişkili Bazı Değişkenler: Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği, Yalnızlık, Öfke ve Problem Çözme Becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Saygılı, S. (2018). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Ergenlerde Problemlerini İnternet Kullanımı ve İntihar Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tıpta Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Schlegel, A. & Barry, H. (1991). *Adolescence: An Anthropological Inquiry*. New York: Free Press.
https://www.jstor.org/stable/26767814?seq=1#metadata_info_tab_contents sitesinden erişilmiştir.
- Scimeca, G., Bruno, A., Cava, L., Pandolfo, G., Muscatello, M. R. A. & Zoccali, R. (2014). The relationship between alexithymia, anxiety, depression, and internet addiction severity in a sample of Italian high school students. *The Scientific World Journal*, 1–8.
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck, P. E., Khosla, U. M. & McElroy, S. L. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57(1-3), 267–272.
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S. & Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17(4), 207–216.
- Sharif, B. W. (2018). *Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile Pozitif ve Negatif Duygulanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Shields, N. & Kane, J. (2011). Social and psychological correlates of internet use among college students. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(1).

- Siau, K. (1999). Internet, world wide web, and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 33(3), 191–201.
- Simsim, M. T. (2011). Internet usage and user preferences in Saudi Arabia. *Journal of King Saud University - Engineering Sciences*, 23(2), 101–107.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71–81.
- Smith, L. & Sinclair, K. E. (2005). Empirical evidence for multiple goals: a gender-based, senior high school student perspective. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 55-70.
- Spiro, R. J., Vispoel, W. L., Schmitz, J., Samarapungavan, A. & Boerger, A. (1987). *Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains*. Technical Report; no. 409. <https://pdfs.semanticscholar.org/fc23/96147c39ab5997d6335c4b4e8fd3bb3ccee.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. & Anderson, D. K. (1988). *Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 441. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18011/ctrstreadtechrepv01988i00441_opt.pdf?sequence=1 sitesinden erişilmiştir.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31(5), 24-33.
- Stan, A. & Oprea, C. (2015). Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1673-1679.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74.
- Şahan, M. & Çapan, B. E. (2017). Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımında Kişilerarası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaların ve Sosyal Kaygının Rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 887-913.
- Şahin, E., Topkaya, N. & Kürkçü, R. (2016). Sex and age differences in achievement goal orientations in Turkish adolescents. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 149-156.
- Şenyiğit, A. & Kıran, B. (2019). Investigation of problematic internet use according to cognitive flexibility levels of high school students. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(35), 367-384.

- Şimşek, N., Akça, N. K. & Şimşek, M. (2015). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve İnternet Bağımlılığı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1).
- Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Uzel, M., Özcan, N. & Avcı, A. (2008). Internet use among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(5), 537-543.
- Takaya, K. (2015). Bruner's theory of cognitive development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 880-885.
- Taş, İ., Eker, H. & Anlı, G. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternet ve Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2), 37-57.
- Taş, S. & Deniz, S. (2018). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Öğrenilmiş Çaresizliklerinin Yordanması: Problem Çözme Becerisi ve Bilişsel Esneklik. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 581-617.
- Taş, S. (2017). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Öğrenilmiş Çaresizliklerinin Yordanması: Problem Çözme Becerisi ve Bilişsel Esneklik* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Tian, L., Yu, T. & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in Psychology*, 8, 37.
- Timarová, S. & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: self-selection and aptitude. *Interpreting*, 13(1), 31-52.
- Tomaszek, K. & Muchacka-Cymerman, A. (2019). Sex differences in the relationship between student school burnout and problematic internet use among adolescents. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 16(21), 4107.
- Tsitsika A, Critselis E, Kormas G, Filippopoulou A, Tounissidou D, Freskou A, Spiliopoulou T, Louizou A, Konstantoulaki E. & Kafetzis, D. (2009). Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among Greek adolescents. *Eur J Pediatr*, 168(6), 655-665.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zeka. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 12-20.
- Tuominen Soini, H., Salmela Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Tutuş, A. (2019). *11- 14 Yaş Arasında Olan Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

- TÜİK (2011). *2011 Yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (Sayı 170)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8572> adresinden 13 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2013a). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2013*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569> sitesinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2013b). *06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya Araştırması, 2013*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> sitesinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2018). *İstatistiklerle Gençlik, 2017*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=pQvgh21RvF67LZxF9dmg10FHVnh0k7N5JGGJz39GQxtGCLqqbp2W!-453073999?;id=27598> sitesinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2019). Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=>
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin Problemlili İnternet Kullanımları ile Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ugrin, J. C., Pearson, J. M. & Odom, M. D. (2007). Profiling cyber-slackers in the workplace: demographic, cultural, and workplace factors. *Journal of Internet Commerce*, 6(3), 75–89.
- UNICEF (2019). *Adolescent Demographics*. <https://data.unicef.org/topic/adolescents/demographics/> sitesinden 05.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF (t.y.). *Early and Late Adolescence*. <https://www.google.com/search?q=Early+adolescence+pdf&oq=Early+adolescence+pdf&aqs=chrome..69i57j0l2.1586j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> sitesinden 05.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Urdan, T. & Klein, S. (1998). *Early Adolescence: A Review of The Literature*. https://www.rti.org/sites/default/files/resources/early_adolescence.pdf sitesinden erişilmiştir.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524–551.
- Ülküer, N. S. (1988). Çocuklara Problem Çözme Becerisi Nasıl Kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim*, 5(1), 28-31.

- Ünver, H. & Koç, Z. (2017). Siber Zorbalık ile Problemlı İnternet Kullanımı ve Riskli İnternet Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(2).
- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2013). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü* (Yüksek Lisans Tezi.). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Varghese, M. E. & Fayard, C. (2016). *Caughtın The“Net” Recognizing Internet Addiction in Youth. The Journal of Adventist Education.* <http://circle.adventist.org/files/jae/en/jae201678043005.pdf> sitesinden 19.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- WHO (t.y.). *Maternal, Newborn, Child and Adolescent Health, Adolescent Development.* https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/development/en/ sitesinden 06.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- WHO, (1989). *The Health of Youth.* https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/172241/WHA42_TD-1_eng.pdf;jsessionid=682E59E17813E222571F2B13784135EE?sequence=1 sitesinden 05.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Widyanto, L. & Griffiths, M. (2007). Internet addiction. *Psychology and The Internet*, 141–163.
- Wild, L. & Swartz, G. S. (2012). *Child and Adolescent Development: A South African Sociocultural Perspective* kitabı içinde 7. Bölüm Adolecence. Oxford Press. https://www.researchgate.net/publication/301687781_Adolescence sitesinden 05.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- World Bank (2019). *Individuals Using The Internet (% of Population).* https://data.worldbank.org/indicator/it.net.user.zs?most_recent_value_desc=false sitesinden 16.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- World Bank (2020). *World Development Indicators.* <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=IT.NET.USER.ZS> sitesinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wu, C. C. (2012). The Cross-cultural examination of 3x2 achievement goal model in Taiwan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 422–427.
- Wunnava, P. V. & Leiter, D. B. (2009). Determinants of intercountry internet diffusion rates. *American Journal of Economics and Sociology*, 68(2), 413–426.
- Yang, Y., Taylor, J. & Cao, L. (2016). The 3x2 achievement goal model in predicting online student test anxiety and help-seeking. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 31(1), 1.

- Yavuz, O. (2018). Ergenlik Döneminde İnternet Bağımlılığının Okul Başarısı Üzerinde Etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1056-1080.
- Yavuzarslan Gök, A. (2017). *Ergenlerde Problemlili İnternet Kullanımı, Kişilik Özellikleri ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*, (17.Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul
- Yemen, N. K. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Riskli Davranışları ile Problemlili İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, F. (2018). *Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Güçlüğüünün Aracı Rolünün İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Yılmaz, B. (2017). *Bir Grup Lise Öğrencisinin İnternet Kullanımlarının Beden Algıları ve Yeme Tutumları ile İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Center for On-Line Addictions*. Online belge: <http://netaddiction.com/articles/newdisorder.pdf> sitesinden 19.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yu, Y., Sun, H. & Gao, F. (2019). Susceptibility of shy students to internet addiction: a multiple mediation model involving Chinese middle-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1275.
- Yücel, Ö. (2011). *Problem Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Esneklik, Öz Düzenleme Becerileri ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Zelazo, P. D., Craik, F. I. & Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115(2-3), 167–183.
- Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D. & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3). https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J_Boseovski_Development_2003.pdf sitesinden erişilmiştir.
- Zmigrod, L., Rentfrow, P. J. & Robbins, T. W. (2019). Cognitive inflexibility predicts extremist attitudes. *Frontiers in Psychology*, 10, 989.

Zorbaz, O. (2013). *Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.





EKLER

EK 1. Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada bilişsel esneklik düzeyleri ile başarı amaç yönelimleri ilişkisinde internet kullanımının aracı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Eğer soruları yanıtlamak istemezseniz, devam etmek zorunda değilsiniz. Eğer sorularla ilgili bir rahatsızlık hissederseniz, istediğiniz zaman yanıtlamayı bırakabilirsiniz. Lütfen soruların başındaki yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle yanıt vermeye çalışınız. Yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Sorular, en fazla 20 dakikanızı alacaktır. Verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Bunun için kâğıtlara adınızı yazmanız gerekmemektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
2. Yaşınız: (Lütfen yazınız.)
3. Eğitim Gördüğünüz Okul:
4. Sınıfınız: 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()
5. Ailenizin ortalama aylık geliri:
2000 TL ve altı ()
2001-3000 TL ()
3001-4000 TL ()
4001-5000 TL ()
5001 TL ve üzeri ()
6. Annenizin eğitim durumu:
Okur yazar değil () Okur yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite ()
7. Babanızın eğitim durumu:
Okur yazar değil () Okur yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Üniversite ()
8. Kardeş sayısı:
Tek çocuk () 1 kardeş () 2 kardeş () 3 kardeş () 4 kardeş ()
5 kardeş ve üzeri ()

EK 2. Bilişsel Esneklik Envanteri (Örnek Maddeler)

BİLİŞSEL ESNEKLİK ENVANTERİ

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu göstermek için lütfen ifadelerin solunda yer alan ölçeği kullanınız.		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Uygun	Tamamen uygun
1.	Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
6.	Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11.	Zor durumlara karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.	1	2	3	4	5
16.	Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
20.	Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.	1	2	3	4	5

EK 3. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (Örnek Maddeler)

BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman=1	Nadiren=2	Sık Sık=3	Genellikle=4	Her Zaman=5
1	Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.					
5	Okul çalışmalarımı yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.					
10	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.					
15	Çalışmalarımı yapmamın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.					
17	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.					

EK 4. Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği (Örnek Maddeler)

Bu anket, bireylerin internet kullanım davranışlarını betimlemek için hazırlanmıştır. Sizden istenen, internet kullanırken genellikle gösterdiğiniz davranışları dikkate alarak, aşağıdaki ifadelerden her birinin size uygunluk derecesini belirlemenizdir. Bu amaçla, ilk önce her bir ifadeyi okuyunuz ve daha sonra her bir ifadenin karşısındaki seçeneklerinden kendi durumunuza uygun olan bir seçeneği belirleyiniz. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Yanıtlarken kendi internet kullanım davranışlarınızı olduğu gibi yansıtmayı, sonuçların daha sağlıklı değerlendirilmesine katkıda bulunacaktır.

	<i>Tamamen Uygun = 5</i>	<i>Oldukça Uygun = 4</i>	<i>Biraz Uygun = 3</i>	<i>Nadiren Uygun = 2</i>	<i>Hiç Uygun Değil = 1</i>
1. İnternet bağlantımı kesmeye her karar verdiğimde kendi kendime “birkaç dakika daha” diyorum.	5	4	3	2	1
6. Çok istememe rağmen interneti uzun süre kullanmaktan bir türlü vazgeçemiyorum.	5	4	3	2	1
11. İnternette bağlantı kurduğum insanlara kendimi daha iyi anlatıyorum.	5	4	3	2	1
16. Sürekli ziyaret ettiğim internet sitelerini bir gün dahi girememeye tahammül edemiyorum.	5	4	3	2	1
21. İnternet kullanırken başkalarının beni meşgul etmesine öfkeleniyorum.	5	4	3	2	1
27. İnternet yoluyla iletişim kurmayı, yüz yüze iletişim kurmaya tercih ediyorum.	5	4	3	2	1

EK 5. Etik Kurul Onayı

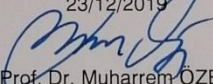
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 23/12/2019
Toplantı Sayısı : 15
Karar Sayısı : 439

439- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Meryem Kabataş**'ın "Ergenlerin Bilişsel Esneklik ve Başarı Amaç Yönelimleri İlişkisinde İnternet Kullanımının Aracı Rolü" başlıklı tezi ile ilgili 03/12/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Meryem Kabataş**'ın "Ergenlerin Bilişsel Esneklik ve Başarı Amaç Yönelimleri İlişkisinde İnternet Kullanımının Aracı Rolü" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
23/12/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 6. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.22244870
Konu : Araştırma izni

11.11.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 04.11.2019 Tarihli ve E.4410 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans öğrencisi Meryem KABATAŞ'ın "**Ergenlerin Bilişsel Esneklik ve Başarı Amaç Yönelimleri İlişkisinde İnternet Kullanımının Aracı Rolü**" konulu tez çalışması kapsamında ekteki listede adı geçen okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

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

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

Uygulama araçları (4 sayfa)

Okul Listesi (1 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:

Yenimahalle-Etimesgut-Keçiören
Çankaya İlçe MEM

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f36f-5dad-398a-ab92-af20 kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Ergenlerin Bilişsel Esneklik ve Başarı Amaç Yönelimleri İlişkisinde İnternet Kullanımının Aracı Rolü” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 04.07.2020
Gönderim Numarası	: 1353443335
Sayfa Sayısı	: 109
Sözcük Sayısı	: 27.504
Karakter Sayısı	: 195.496
Benzerlik Oranı	: 10
Savunma Tarihi	:

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Meryem KABATAŞ

Tarih: 05.08.2020

İmza:



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Ergenlerin Bilişsel Esneklik ve Başarı Amaç Yönelimleri İlişkisinde İnternet Kullanımının Aracı Rolü” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 04.07.2020
Gönderim Numarası	: 1353443335
Sayfa Sayısı	: 109
Sözcük Sayısı	: 27.504
Karakter Sayısı	: 195.496
Benzerlik Oranı	: 10
Savunma Tarihi	:

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Meryem KABATAŞ

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Meryem KABATAŞ
E-Posta Adresi : meryemkabatas60@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Milli Eğitim Uzman Yardımcısı	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	2015- 2020
Milli Eğitim Uzmanı	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	2020- devam ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Psikoloji	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2010-2014
Yüksek Lisans	Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	2017-2020

Yayınlar:

OECD Ülkelerindeki Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinin İncelenmesi:
Avustralya, Kanada, İngiltere ve Türkiye Örneği (Milli Eğitim Uzmanlık Tezi)