

Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Sıla Berfin Saklıca

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık dalında Yüksek Lisans Tezi olarak
sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2016
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Mustafa Tümer
L.E.Ö.A Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Canan Perkan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölümü Başkan Vekili

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Yrd. Doç. Dr. Sertan Kağan
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

2. Yrd. Doç. Dr. Sertan Kağan

3. Yrd. Doç. Dr. Gülen Uygarer

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the relationship between internet addiction levels and critical thinking dispositions of high school students'. The sample of this study consists of total 491 high school students of which 212 girls and 274 boys attending to five different high schools in Famagusta district. The data of this study has been collected by using Personal Information Form, Internet Addiction Scale and California Critical Thinking Disposition Inventory and analysed with SPSS 20.0. The significance level has taken 0.05 and the margin of error is 95% for this study.

As the results of this study, relationship between points of internet addiction with critical thinking dispositions of adolescent examined with Pearson Moments Multiplying Correlation analysis. According to this analysis results; there is a significant relation between IAS' subscales and CCTDI' subscales. One-way analysis of variance (ANOVA) have been implemented to according to adolescent IAS' and CCTDI' subscales different from socio-demographic (age, gender, nationality, mother's education degree and father education degree) variables. According to ANOVA results; there is a significant difference between socio-demographic variables with IAS subscales (withdrawal, controlling difficulty, disorder in functionality, social isolation) and CCTDI subscales (truth-seeking, open-mindedness, analyticity, inquisitiveness, self-confidence).

Key Words: Internet addiction, Critical thinking, Critical thinking dispositions.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; ergenlik evresinde bulunan lise öğrencilerinin internet bağımlılığı durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin ve iki ana değişkene ait alt boyut puanlarının yaş, cinsiyet, uyruk, anne-baba eğitim düzeyleri açısından incelenmesidir.

Bu araştırmanın örneklemini, K.K.T.C'nin Gazimağusa kazasında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş farklı genel ortaöğretim ve mesleki teknik öğretim kurumlarında öğrenime devam eden 9.,10.,11. ve 12. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, 212'si kız, 279'u erkek lise öğrencisi olmak üzere toplam 491 katılımcı yer almış; katılımcılardan veri toplamak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler SPSS 20.0 ile analiz edilmiş ve bulgular % 95 güven aralığında, % 5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Çalışmada ergenlerin internet bağımlılığı alt ölçekleri ile eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri arasındaki ilişkiyi betimlemek için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarında, ergenlerin internet bağımlılığı durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ise, ergenlerin internet bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçek puanlarının uyruk hariç diğer tüm sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnternet bağımlılığı, Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünme eğilimleri.

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmamın her aşamasında benden destek ve yardımlarını esirgemeyen, bu sũrete bilgisiyle, tecrũbesiyle ve sevgisiyle yanımda olan değerli tez danıőmanım ve sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Sertan KAĞAN'a, ve tũm hayatım boyunca maddi ve manevi anlamda her zaman yanımda yer alan; sevgileriyle, bana duydukları gũven ve inançlarıyla; gerek eğitim ve akademik, gerekse Ȗzel yaőantımda varlıklarından her daim gurur, őeref ve mutluluk duyduğum CANIM AİLEM'e teőekkũrũ bir borç bilir ve hayatımdaki bu değerli kişilere yũksek lisans tezimi ithaf ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
KISALTMALAR	xviii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xx
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxvi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	13
1.4 Sayıtlılar	16
1.5 Sınırlılıklar	17
1.6 Tanımlar	17
2 KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR	19
2.1 Kuramsal Çerçeve	19
2.1.1 İnternet Kavramının Tanımı ve Tarihçesi.....	19
2.1.2 İnternet Kullanım Amaçları	24
2.1.2.1 İletişim Amaçlı Kullanım.....	26
2.1.2.2 Bilgiye Erişim Amaçlı Kullanım	27
2.1.2.3 Finansal Hizmetler/İşlemler Amacıyla Kullanım	28
2.1.2.4 Eğlence ve Oyun Amaçlı Kullanım	29
2.1.3 İnternet Bağımlılığı	31
2.1.3.1 Bağımlılık Kavramının Tanımı	31

2.1.3.2 İnternet Bağımlılığı Kavramı	35
2.1.4.3 İnternet Bağımlılığına İlişkin Kuramlar	38
2.1.4.3.1 Young'ın Dört Kategori Kuramı	45
2.1.4.3.2 Grohol'ün Üç Aşamalı Patolojik İnternet Kullanma Kuramı .	47
2.1.4.3.3 Davis'in İnternet Bağımlılığına Yönelik Bilişsel Davranışçı Kuramı.....	49
2.1.4.3.4 Suler'in İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne Dayalı İnternet Bağımlılığı Kuramı.....	50
2.1.4.3.5 Caplan'ın İnternet Bağımlılığı Kuramı	53
2.1.4.4 İnternet Bağımlılığına İlişkin Tanı Ölçütleri	54
2.1.4.4.1 Goldberg'in İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri	56
2.1.4.4.2 Shapira ve Arkadaşlarının İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri.....	58
2.1.4.4.3 Small ve Vorgan'ın İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri	58
2.1.4.5 İnternet Bağımlılığı Oluşumundaki Etmenler	59
2.1.4.5.1 Biyolojik Etmenler	60
2.1.4.5.2 Sosyolojik Etmenler	60
2.1.4.5.3 Psikolojik Etmenler ve Bireysel Farklılıklar.....	63
2.1.4.6 İnternet Bağımlılığının Etki ve Sonuçları	65
2.1.4.6.1 İnternet Bağımlılığından Doğan Psikolojik (Ruhsal) Sorunlar	65
2.1.4.6.2 İnternet Bağımlılığından Doğan Sosyal Sorunlar	66
2.1.4.6.3 İnternet Bağımlılığından Doğan Fizyolojik (Bedensel) Sorunlar	68

2.1.4.6.4 İnternet Bağımlılığında Doğan Akademik (Eğitimsel) Sorunlar	69
2.1.4.6.5 İnternet Bağımlılığında Doğan Mesleki Sorunlar	70
2.1.4.6.6 İnternet Bağımlılığında Doğan Bilişsel Sorunlar	70
2.1.5 Ergenlerde İnternet Kullanımı ve Bağımlılığı	71
2.1.6 İnternet Bağımlılığında Tedavi Yaklaşımları	77
2.1.6.1 İnternet Bağımlılığı Tedavisinde Farmakoterapi	78
2.1.6.2 İnternet Bağımlılığı Tedavisinde Psikoterapi	79
2.1.7 İnternet Bağımlılığının Önlenmesine İlişkin Çalışmalar	82
2.1.8 Eleştirel Düşünme	85
2.1.8.1 Düşünme Kavramı	85
2.1.8.2 Eleştirel Düşünmenin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi.....	89
2.1.8.3 Eleştirel Düşünme Kavramının Tanımlanması	90
2.1.8.4 Eleştirel Düşünme Becerileri, İzlemleri ve Eğilimleri.....	97
2.1.8.5 Eleştirel Düşünmenin ve Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	101
2.1.8.6 Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Çeşitli Psikolojik Danışmanlık Kuramları ile İlişkisi	106
2.1.8.6.1 Ellis'in Akılcı Duygulanım Davranışçı (Rasyonel Emotif) Kuramı.....	111
2.1.8.6.2 Glasser'in Gerçeklik (Karar Verme- Seçim) Kuramı	121
2.2 Eleştirel Düşünme ve Bağımlılık	130
2.3 İlgili Çalışmalar.....	134
2.3.1 İnternet Bağımlılığına İlişkin Yapılan İlgili Çalışmalar	134
2.3.1.1 İnternet Bağımlılığına İlişkin Türkiye'de Yapılan Çalışmalar.....	134

2.3.1.2 İnternet Bağımlılığına İlişkin Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar	148
2.3.1.3 İnternet Bağımlılığına İlişkin Kuzey Kıbrıs'ta Yapılan İlgili Çalışmalar	151
2.3.2 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Yapılan İlgili Çalışmalar	153
2.3.2.1 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Türkiye'de Yapılan İlgili Çalışmalar	153
2.3.2.2 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar	155
3 YÖNTEM.....	159
3.1 Araştırmanın Modeli	159
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	159
3.3 Araştırmanın Veri Toplama Araçları	160
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	160
3.3.2 İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ).....	160
3.3.3 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CEDEÖ).....	161
3.4 Verilerin Toplanma Süreci.....	163
3.5 Verilerin İstatistiksel Analizi	164
3.6 Verilerin Analiz Süreci	165
4 BULGULAR.....	168
4.1 Ergenlerin İBÖ Alt Ölçek (Yoksunluk, Kontrol Güçlüğü, İşlevsellikte Bozulma ve Sosyal izolasyon) Puanları ile CEDEÖ Alt Ölçek (Doğruyu Arama, Açık Fikirlilik, Analitiklik, Sistematiklik, Kendine Güven ve Meraklılık) Puanlarının Betimsel İstatistik Değerlerine İlişkin Bulgular	172

4.2 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	182
4.3 Ergenlerin İBÖ Alt Ölçek Puanları ve CEDEÖ Alt Ölçekleri Puanlarının Çeşitli Sosyo-demografik Değişkenler Açısından İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	176
4.3.1 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre Betimsel İstatistikleri.....	177
4.3.2 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	179
4.3.3 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	180
4.3.4 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	181
4.3.5 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	182
4.3.6 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	183
4.3.7 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	184

4.3.8 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	185
4.3.9 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği SistematiKlik Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	186
4.3.10 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	187
4.3.12 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Betimsel İstatistikleri	190
4.3.13 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	191
4.3.14 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	192
4.3.15 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	193
4.3.16 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	194

4.3.17 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	195
4.3.18 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlik Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	196
4.3.19 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	197
4.3.20 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Sistematiçlik Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	198
4.3.21 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	199
4.3.22 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	200
4.3.23 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının Uyruk Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	201
4.3.24 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları Uyruk Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	202

4.3.25 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut Puanları Uyruk Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	203
4.3.26 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut Puanları Uyruk Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	204
4.3.28 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	206
4.3.29 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	207
4.3.30 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	208
4.3.31 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği SistematiKlik Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	209
4.3.32 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	210
4.3.33 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	211

4.3.34 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Alt Boyutları Ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	211
4.3.35 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	213
4.3.36 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	215
4.3.37 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	216
4.3.38 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	218
4.3.39 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	219
4.3.40 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	221
4.3.41 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	222

4.3.42 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Sistematiiklik Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	224
4.3.43 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	225
4.3.44 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	226
4.3.46 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	229
4.3.47 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	231
4.3.48 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	232
4.3.49 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	234
4.3.50 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	235

4.3.51 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	237
4.3.52 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	238
4.3.54 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	241
4.3.55 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	242
5 TARTIŞMA VE YORUM	244
5.1 Ergenlerde İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları puanları ile California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyutları arasında anlamli bir ilişki olup olmadığına ilişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları	244
5.2 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Boyutları Puanları Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları	252
6 SONUÇ ve ÖNERİLER.....	274
6.1 Sonuçlar	274
6.2 Öneriler.....	275
6.2.1 Araştırmacılara İlişkin Öneriler	275
6.2.2 Eğitimcilere ve Okullara İlişkin Öneriler.....	276

6.2.3 Ailelere İlişkin Öneriler	278
6.2.4 Psikolojik Danışmanlara İlişkin Öneriler.....	279
KAYNAKLAR	282
EKLER	349
Ek 1 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü İzin Formu	350
Ek 2 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Mesleki Teknik Öğretim Dairesi Müdürlüğü İzin Formu	351

KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ADSL	Asimetrik Dijital Abone Hattı
ANOVA	Varyans Analizi
ARPANET	İleri Araştırma Projeleri Ajansı Bilgisayar Ağı
CCTDI	California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri
CEDEÖ	California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği
DARPA	Savunma İleri Düzey Araştırma Projeleri Kurumu
Doğr. Arama	Doğruyu Arama Alt Boyutu
DSM-IV	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
FNC	Federal Courcil Ağı
IAS	İnternet Bağımlılığı Ölçeği
ICCC	International Computer Communication Conference
IP	İnternet Protokolü
İBÖ	İnternet Bağımlılığı Ölçeği
İşlev. Boz.	İşlevsellikte Bozulma Alt Boyutu
Kend. Güv.	Kendine Güven Alt Boyutu
Kont. Güçl.	Kontrol Güçlüğü Alt Boyutu
MILNET	Askeri İnternet Ağı
NCP	Ağ Kontrol Programı
RAND Corporation	Araştırma ve Geliştirme Şirketi
Sosyal İzola.	Sosyal İzolasyon Alt Boyutu
SPSS	Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı
TC	Türkiye Cumhuriyeti

TCP	İletim Kontrol Protokolü
TRNET	Türkiye Ulusal İnternet Ağı
TTNET	Türk Telekom İnternet Ağı
TURNET	Türkiye Ulusal İnternet Altyapı Ağı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
ULAKNET	Türkiye Ulusal Akademik Ağı
Üni. ve üzeri	Üniversite ve Üzeri Eğitim Düzeyi
Wİ-Fİ	Kablosuz Bağlantı Alanı
WWW	Dünya Çapındaki Ağ

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Ergenlerin Cinsiyet Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	168
Tablo 2 Ergenlerin Yaş Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	169
Tablo 3 Ergenlerin Uyrak Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları ...	169
Tablo 4 Ergenlerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	170
Tablo 5 Ergenlerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	171
Tablo 6 Ergenlerin İBÖ Alt Ölçek (Yoksunluk, Kontrol Güçlüğü, İşlevsellikte Bozulma ve Sosyal izolasyon) Puanları ile CEDEÖ Alt Ölçek (Doğruyu Arama, Açık Fikirlilik, Analitiklik, Sistematiklik, Kendine Güven ve Meraklılık) Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.....	173
Tablo 7 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Alt Boyut Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilerin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları	174
Tablo 8 Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	178
Tablo 9 Ergenlerin İBÖ Yoksunluk alt boyutu puanları ile yaş değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	179
Tablo 10 Ergenlerin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	180
Tablo 11 Ergenlerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	181

Tablo 12 Ergenlerin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	182
Tablo 13 Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	183
Tablo 14 Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	184
Tablo 15 Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	185
Tablo 16 Ergenlerin CEDEÖ Sistematiklik alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	186
Tablo 17 Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	187
Tablo 18 Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	188
Tablo 19 Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri.....	190
Tablo 20 Ergenlerin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	191
Tablo 21 Ergenlerin İBO Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	192
Tablo 22 Ergenlerin İBO İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	193
Tablo 23 Ergenlerin İBO Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	194

Tablo 24 Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	195
Tablo 25 Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	196
Tablo 26 Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	197
Tablo 27 Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	198
Tablo 28 Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	199
Tablo 29 Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	200
Tablo 30 Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri.....	201
Tablo 31 Ergenlerin İBÖ Yoksunluk Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	202
Tablo 32 Ergenlerin İBÖ Kontrol Güçlüğü Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	203
Tablo 33 Ergenlerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	204
Tablo 34 Ergenlerin İBÖ Sosyal İzolasyon Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	205
Tablo 35 Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	206

Tablo 36 Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	207
Tablo 37 Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	208
Tablo 38 Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	209
Tablo 39 Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	210
Tablo 40 Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	211
Tablo 41 Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri.....	212
Tablo 42 Ergenlerin İBÖ Yoksunluk Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	213
Tablo 43 Ergenlerin İBÖ Kontrol Güçlüğü Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	215
Tablo 44 Ergenlerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	216
Tablo 45 Ergenlerin İBÖ Sosyal İzolasyon Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	218
Tablo 46 Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	219
Tablo 47 Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	221

Tablo 48 Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	222
Tablo 49 Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	224
Tablo 50 Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	225
Tablo 51 Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	226
Tablo 52 Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	228
Tablo 53 Ergenlerin İBÖ Yoksunluk Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	229
Tablo 54 Ergenlerin İBÖ Kontrol Güçlüğü Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	231
Tablo 55 Ergenlerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	232
Tablo 56 Ergenlerin İBÖ Sosyal İzolasyon Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	234
Tablo 57 Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	235
Tablo 58 Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	237
Tablo 59 Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	238

Tablo 60 Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	240
Tablo 61 Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	241
Tablo 62 Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	242

ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 1: Grohol'ün patolojik internet kullanım modeli 48
- Şekil 2: Glasser'in Gerçeklik Terapisi Davranış Toplamı Araba Modeli..... 127

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Sürekli değişim ve gelişim göstermekte olan evren, insanların modernleşme süreçlerinin de etkisiyle yeni teknolojik buluşların ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır (Yüksel ve Yılmaz, 2016). Teknolojik ürünlerin ortaya çıkışı insanoğlunun ilerlemesini ve yaşamlarının kolaylaşmasını hedeflerken; sağlıksız ve bilinçsiz kullanımın etkisiyle bu ürünler kimi zaman amacından saparak bireylerin sosyal alanlarında, psikolojik ve fizyolojik sağlıklarında zarar verici ve yıkıcı bir etkiye sahip olabilmektedir (Chou, Candran & Belland, 2005). Günümüzde teknolojik buluşlar içerisinde belki de en fazla kullanılan ve tercih edilen ürünün internet olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İnternet, henüz eski bir tarihe sahip olmamasına rağmen dünya çapında çarpıcı bir etki yaratarak hayatımızın neredeyse her alanında ihtiyaç duyduğumuz bir ürün haline dönüşmüştür (Özolgun-Kurt, 2014).

Yaygın olarak kullanılmakta olan internet, hayal edilmesi güç, devasa sayıdaki bilgisayarın, ağlar ve özel donanımlar yardımıyla birbirine bağlanarak oluşturduğu, bilgi/veri aktarımının ve iletişimin kolayca sağlanabildiği bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2014).

Bilgi paylaşımının ve internetin değer kazandığı 20. yüzyılda, facebook, twitter, snapchat, whatsapp gibi sosyal ağların ve internet kullanımının gün geçtikçe artmasıyla birlikte, internet ve internet öğelerinin aşırı ve uygunsuz kullanımına bağlı olarak internet bağımlılığı rahatsızlığının da oluşma riski gün ve gün yükseliş

gösterebilmektedir (Morrison & Gore, 2010). Eski iletişim araçlarının, eğlence gereçlerinin yerini internet siteleri, sanal oyunlar; sosyal ilişkilerin yerini sosyal medya ve sosyal ağlar almaya başlamıştır. Kullanmakta olduğumuz bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler vb. daha çok internet destekli araç ve gereçler, artık amaç dışında kullanılmakla beraber hayatımızın vazgeçilmez birer parçaları olmaya başlamışlardır (Arısoy, 2009). İnternet kullanımının bu denli önem kazanması şüphesiz, bireylere sağladığı iletişim ve etkileşim fırsatlarından kaynaklanabilmektedir (Batıgün ve Hasta, 2010).

İnternet, tarihte bugüne değin ortaya çıkan birçok teknolojik ürün arasında, toplumları belki de en fazla ve hızlı biçimde değişime iten ve inanılmaz güncel bir icat olarak nitelendirilebilmektedir (Karaca, 2007; Göker ve diğerleri, 2010). Bunun nedeni internetin günümüzde halen kullanılmakta olan televizyon, radyo vb. geleneksel kitle iletişim araçlarından farklı olarak edilgen ve tek yönlü bir iletişim modelinin aksine kullanıcılara, birbirleriyle karşılıklı iletişim kurma ve etkileşim sağlama olanaklarını sunabilmesidir (Morris & Ogan, 1996). Böylece, diledikleri zaman diledikleri konularda birbirlerinden sanal ortamda rahatça bilgi alıp, paylaşabilen insanların internet kullanımına olan yatkınlıklarının da arttığı düşünülmektedir (Janoschka, 2004).

Bireyler, belirli amaçlar doğrultusunda internet ve bilgisayar kullanımına yönelmektedirler. Çeşitli amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılmakta olan internet, aslında kendi başına bir problem ya da sorun teşkil etmemektedir. Şöyle ki; bireyler, akademik bilgi taraması yapma, iletişim kurma, gündemdeki haberleri takip edebilme gibi kendilerine yararlı olabilecek nedenlerle, sosyal etkileşim, bilgi edinme, iletişim, eğlence vb. ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik internet kullanımını tercih ettikleri takdirde bu teknoloji olumsuz etkilerin aksine, fayda sağlayıcı bir

konuma geçebilmektedir (Karahana ve İzci, 2001). Fakat tam ters yönde, internet amaçları dışında sağlıksız ve aşırı kullanıldığında ise, kişinin hayatında sosyal, ruhsal, fizyolojik, mesleki ve akademik birtakım işlevsizliklere neden olarak bireyin yaşam kalitesini düşürmesine sebebiyet verebilir (Derin, 2013). İnternetin sağlıksız ve aşırı kullanılmasıyla birlikte ‘internet bağımlılığı’ olarak adlandırılan tehlikeli bir bağımlılık türü de ortaya çıkarmıştır (Arısoy, 2009; Bakken, Wenzel, Göttestam, Johansson & Oren, 2009; Weinstein & Ljoyeux, 2010).

Henüz yakın bir tarihe sahip olan bu bağımlılık türünü açıklayabilmek için çeşitli kuram ve modeller ortaya çıkmış ve internet bağımlılığı bu kuramlar etkisinde şekillenerek; bireyin internetsiz geçirdiği zamanları değersiz olarak algılaması,, kişinin aşırı internet kullanımında kendisine engel olamaması, engel olmaya çalıştığı durumlarda yoksunluk, gerginlik, sinirlilik, kaygı ve agresiflik hissetmesi ve bireyin sosyal, ailevi, arkadaşlık, evlilik ilişkilerinde, psikolojik ve fiziksel sağlığında, mesleki ve akademik yaşamında problemlere neden olmasına rağmen kullanımını sürdürerek oluşan bir bağımlılık türü olarak tanımlanmaktadır (Brand, Young & Laier, 2014; Caplan, 2005; Caplan, 2006; Davis, 2001; Young, 1996).

İnternet kullanımının gün geçtikçe yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte insan sağlığını tehdit edici bir risk faktörü olarak görülen internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar da artmaya başlamıştır (Arısoy, 2009; Batıgün ve Hasta, 2010; Beard & Wolf, 2001; Ceyhan, 2008; Durak- Batıgün ve Kılıç, 2011; Kim vd., 2006; Widyanto & McMurrin, 2004). Bu çalışmalar sağlıksız internet kullanımını ve internet bağımlılığını, cinsiyet değişkeniyle (Esen ve Siyez, 2009) okul türleriyle (Yılmaz, 2010), ailelerin internet kullanımına yönelik çocuklarında uyguladıkları tutum ve internet kullanımı becerileriyle (Ayas ve Horzum, 2013), evinde bilgisayara sahip olup olmama durumlarıyla (Şahin ve Tuğrul, 2012), yalnızlık durumlarıyla

(Durualp ve Çiçekoğlu, 2013), psikopatolojik rahatsızlıklarla (Goel, Subramanyam & Kamath, 2013; Koç, 2011) yordamaya çalışmışlardır.

İnternet bağımlılığının insan yaşamında birtakım olumsuzluklara neden olması ve tıpkı madde, alkol, tütün ve kumar bağımlılıklarındakilere benzer semptomların gözlenmesine sebebiyet vermesi, internete karşı da bağımlılık geliştirilebileceği dūřuncesini ortaya çıkarmıştır (Young, 2004). Bir madde ya da obje kullanımına karşı geliştirilen bağımlılık olgusundaki belirtiler, insan-makine etkileşimine dayalı teknolojik bağımlılıklarına dâhil olan internet bağımlılığında da görölmektedir (Griffiths, 1999). Bir davranışa karşı geliştirilen kimyasal olmayan bağımlılıkların içinde yer alan internet bağımlılığı, internet kullanma davranışının anormal düzeyde ve sıklıkla sergilenmesi sonucu kişinin fizyolojik, psikolojik ve sosyal yapısındaki işlevlerinde dengesini kaybetmesi, dūzeninin bozulması ve bulunduğu ortama uyum sağlayamaması şeklinde tanımlanan bir bağımlılık türüdür (Bilge, 2012'de belirtildiği üzere, s. 98). İnternet bağımlılığının tıpkı diğer bağımlılıklarda olduğu gibi zihinsel meşguliyet, duygu durum değişiklikleri, yoksunluk, tolerans, bireylerarası çatışma ve tekrarlanım gibi belirtiler gösterdiği savunulmaktadır (Arısoy, 2009).

Artık toplum sağlığı için -özellikle ocuk, ergen ve gençlerin yetişmelerinde- büyük bir tehdit unsuru oluşturan internet bağımlılığının önlenmesi, semptomlarının ve negatif etkilerinin azaltılmaya çalışılması gerekli görölmektedir. Dünya ölkelerinde bu bağımlılık türüyle bař etmede en etkili yöntemlerinden birinin bilişsel-davranışçı terapilerin ve önleyici psikolojik rehberliğin olduğu görölmektedir (Khazall vd., 2012; Lemas, Abreu & Sougey, 2014; şenormancı, Konkan ve Sungur, 2010; Young, 2007; Young, 2011). İnsanların sahip oldukları bilişsel yanlışlıkların, çarpıtmaların ve dūřünme becerilerinde meydana gelen bozuklukların işlevli ve

uyumlu bir hale getirilmesinde ve internet bağımlılığı gibi ruhsal rahatsızlıkların önlenmesinde bilişsel terapilerin temelinde yatan üst düzey bir düşünme becerilerinin -eleştirel düşünmenin- olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülebilir (Karabudak ve Yıldırım, 2011; Kezer, Ogurlu ve Akfırat, 2016).

Eleştirel düşünme tarzı, bireyin kaliteli bir biçimde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli görülmektedir (Torres & Cano, 1995). Eleştirel düşünmenin, etkili düşünmeyi öğrenme ve akılcı düşünmeyi destekleme konusundaki önemine karşın literatürde bu alanda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2015). Eleştirel düşünme yeteneği, olgun bireylerin, kendi kararlarını verebilen kişilerin önemli bir özelliği olarak görülmekte ve üst düzey olarak nitelendirilmektedir (Lee, 2009). Kişilerin öğrendikleri bilgileri sorgulayabilmeleri ve kendilerine fayda sağlayabilecek, ufuklarını açabilecek bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri, sağlıklı ve doğru karar vermeleri, hayatlarında varolan ya da yaşanabilecek problemlere karşı akılcı çözüm yolları üretebilmeleri açısından eleştirel düşünme becerileri çağımız gereği gerekli görülmektedir (Browning, Greenwald & Hollander, 1990; Smith, 2003; Tok ve Sevinç, 2010; Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Teknolojik gelişmelerin ve internetin insan hayatında önemli bir yer tuttuğu fikri göz önünde bulundurulduğunda, insanoğlunun bu teknolojik gelişmelere ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri, internetin sağlıklı ve faydalı amaçlar doğrultusunda kullanabilmeleri açısından akılcı ve üst düzey becerilerden eleştirel düşünmenin olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir. İnternet bağımlılığının mantıklı düşünme süreçleriyle önlenebileceği ve önleyici rehberlik süreçlerinde bireylerin ruh ve bilişsel sağlıklarında fayda sağlayabileceği fikrinden yola çıkarak bu çalışmada, ergenlik çağındaki lise öğrencilerinin internet bağımlılık durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler kapsamlı olarak

incelenmiştir. Yine bu amaçlar doğrultusunda, çalışmanın kavramsal bölümünde internet bağımlılığı kavramına, internet bağımlılığını açıklamaya yardımcı olabilecek kuramlara ve görüşlere, eleştirel düşünme kavramına ve eleştirel düşünme sistemine ilişkin görüş ve kuramlara kapsamlı bir biçimde yer verilmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, teknolojinin karanlık yönü olarak nitelendirilen ve bireylerin -özellikle de ergen bireylerin- ruh sağlıkları için bir tehdit unsuru oluşturan internet bağımlılığının, detaylı (kapsamlı) bir biçimde açıklanmaya çalışılması ve önleyici rehberlik çerçevesinde internet bağımlılığının etkili olduğu işlevsizliklerin azaltılması ve bu bağımlılık türüyle başa çıkılabilmesi amacıyla yeni fikirlerin ortaya konmasıdır. Bu bağlamda bireylerin yeni teknolojik yaşama sağlıklı biçimde uyum sağlayabilmelerine ve internet bağımlılığı gibi kötü alışkanlıklardan uzak durulmasına yönelik olarak mantıklı, akılcı, faydalı ve kusursuz bir düşünme sistemi olan eleştirel düşünme kavramı, internet bağımlılığı ile birlikte ele alınmıştır. Çalışmada, ergenlik çağındaki lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki problemlerin sorgulanması hedeflenmiştir;

1.2.1 Problemler

- Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri puanları, sosyo-demografik (yaş, cinsiyet, uyruk, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.2 Alt Problemler

- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği ile CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği ile CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği ile CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği ile CEDEÖ Sistematiklik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği ile CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği ile CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği ile CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği ile CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği ile CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği ile CEDEÖ Sistematiklik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği ile CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği ile CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği ile CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği ile CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği ile CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği ile CEDEÖ Sistematiklik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği ile CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği ile CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği ile CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği ile CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği ile CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği ile CEDEÖ Sistematiklik alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği ile CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği ile CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puanları, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Yoksunluk alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği, Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği, Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği, Uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği, Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği, Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Teknoloji çağının getirisi olarak, gün geçtikçe internet kullanıcılarının sayısı artmış ve bu duruma bağlı olarak internet bağımlılığı da sıkça rastlanılan bir rahatsızlık olarak nitelendirilmeye başlanmıştır (Arısoy, 2009). İnsanların çılgınca internet kullanımları sonucunda, sosyal çevrelerinde, aile, arkadaşlık ve romantik ilişkilerinde, iş ortamlarında, akademik yaşamlarında çeşitli işlev bozuklukları yaşayabildikleri bilinmektedir (Young & Abreu, 2011). Aşırı internet kullanımının bireylerde neden olduğu bir diğer problem de, internetin bireyleri hem bilişsel hem de fiziksel olarak çeşitli sorunlarla burun buruna getirmesi, gelişim ve sağlıklı ilerlemelerinde problemler yaratabilmesidir (Say, 2016). Bireylerin internet sebebiyle yaşamakta oldukları sorun ve problemlerden -özellikle bilişsel sıkıntılardan- kurtulmaları ya da interneti uygun ve sağlıklı kullanmalarında, üst düzey düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinin önemli bir adım olabileceği düşünülmektedir. Üst düzey düşünme stillerine en etkili örnek olarak eleştirel düşünme gösterilebilir. Eleştirel düşünme, tıpkı bilişsel davranışçı terapistlerin savunduğu gibi, bireyin sağlıksız internet kullanımına neden olabilecek çarpık veya işlevsel olmayan düşüncelerinin uygun (işlevli) ve mantıklı (Beck, 2015) hale getirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bu bağlamda, yapılan araştırma, ergenlerin internet bağımlılık düzeylerinin saptanması ve internet bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini hedeflediği için, hem internet bağımlılığının anlaşılmasında hem de henüz çok yeni bir rahatsızlık olarak ele alınan bu bağımlılık

türünün önlenilmesinde yeni fikirler geliştirilmesine olanak tanıyacağından büyük bir önem arz edebilir.

İnternet bağımlılığının en yaygın görüldüğü popülasyon, ergenlik döneminde yer alan 16-24 yaş aralığındaki gençlerdir (Turan, 2015'te belirtildiği üzere). Bu nedenle araştırmamız ergenlik döneminde bulunan yaş grubuna hitap etmesi açısından 13-22 yaş grubunda yani lise (ortaöğretim) öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ayrıca ergenlik dönemi, kişisel çatışmaların, kimlik karmaşasının ve aile içi/sosyal anlaşmazlık ve iletişimsizliklerin en fazla yaşandığı gelişim dönemi olduğu için (Işık, 2016) ve ergenlerin internet ve diğer bağımlılık türlerinde en riskli yaş grubu içerisinde yer almaları (Özolgün-Kurt, 2014) nedeniyle bu çalışmada ergen bireylerle çalışılması tercih edilmiştir. Çalışmanın bir diğer önemi de literatürde henüz internet bağımlılığı ile eleştirel düşünme konularının birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olmasıdır.

Günümüzde önleyici rehberlik hizmetlerinin önemi gittikçe artmaktadır. Önleyici rehberlik, istenmeyen olay ve durumların ortaya çıkma olasılığını önceden kestirmek ya da bireye bu olay ve durumlar hakkında istendik yönde davranış ve bilişler geliştirmesine yönelik seçenekler sunulmasını barındırmaktadır (Korkut, 2003; Korkut, 2007).

Ruh sağlığı açısından temel önlemler almayı içeren önleyici rehberlik, medikal (hastalık odaklı) yaklaşımlar ve rehberlik hizmetleri yaklaşımlar olarak gruplandırılabilir. Rehberlik hizmetleri, bireyin sosyal yönden yetkinliklerine, problem çözme becerilerine ve özsaygısına yönelik çözüm bulmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Yalnızca bireyin sahip olduğu ruh sağlığına yönelik sorunları gidermek amaçlı değil, bireyin gündelik fonksiyonların artırılması açısından da gerek duyulmaktadır. Bu sebeple yalnızca bireylerin sahip olduğu sorunu önlemeye

yönelik değil, ergenlerin sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi amaçlanmaktadır (Korkut, 2003; Korkut, 2007).

Önleyici rehberlik, olumlu sonuçları özellikle çocuklar ve gençler üzerinde elde etmektedir (Korkut, 2007). Bu açıdan bakıldığında bu araştırma gerek önleyici rehberlik, gerekse güncel rehberlik programları kapsamında, ergenlerin ve gençlerin ruhsal sağlıklarının internet bağımlılık durum düzeylerinin saptanması, önlem alınması ve gelecek risk davranışların engellenmesi konusunda psikolojik danışmanlara ve okul psikolojik danışma hizmetlerine ipuçları sunabilir.

Temel önleme rehberlik hizmetlerinde altı farklı teknik uygulanmaktadır. Bu tekniklerin bireylerin gereksinim, ihtiyaç ve buldukları duruma göre uygulanabilmektedir. Bunlar; 1) İletişim becerilerini öğretmek, 2) Psikolojik eğitim vermek, 3) Davranışsal yaklaşımlar kullanmak (sosyal problem çözme), 4) Mesleki eğitim verme, 5) Çocuklarda yeterlilik gelişimini sağlamak, 6) Uygun olmayan çevre koşullarını düzenlemek (Korkut, 2003) olarak sıralanabilir. Önleyici rehberlik hizmetlerinde yer alan teknikler kısacası iletişim becerilerini öğretmek ve problem çözme becerilerini kazandırabilmek için önemli olmakla birlikte öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünce düzeylerinin saptanması açısından önem taşımaktadır.

Dünya toplumlarının tarih boyunca belki de en fazla ihtiyaç duydukları şey, bireylerin ruh sağlıklarının korunması, sağlıklı, nitelikli ve huzurlu bir yaşam sürmeleri için iyi bir ortamının oluşturulmasıdır. İnternet bağımlılığı gibi birçok sorunun boy göstermesi de, uygun ve istenilen eğitim ortamının ve sağlık kalitesinin yaratılamamasından kaynaklanabilmektedir. Arzu edilen eğitim koşullarının sağlanmasıyla birlikte yetiştirilecek olan bireyler; mantıklı, doğru ve uygun kararlar verebilen, problem çözme yeteneğine sahip, sorunlarla başa çıkabilen, kendisi için en sağlıklı ve en faydalı yolları seçebilen, yani eleştirel düşünebilen kişiler olacaklardır.

Tüm bu bahsi geçen niteliklere sahip kişiler ancak eleştirel düşünme eğitimi alabilmiş kişilerde gözlenebilmektedir. Bu nedenle araştırmada, güncel bir sorun olan internet bağımlılığının önlenmesinde bilişsel düzenlemelerin öneminin irdelenmesine ve bu alanda katkı sağlayacağı düşünülen eleştirel düşünme olgusuna yer verilmiştir.

Ergen bireylerin, günümüzde önemli sorun teşkil eden internet bağımlılığından kaçınabilmeleri için bu gibi çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle internet bağımlılığının önlenmesine yönelik yapılan araştırmaların literatürde az bulunması nedeniyle ve henüz yerli ve yabancı kaynaklarda “internet bağımlılığı ve eleştirel düşünme” değişkenlerini birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanılmamasından dolayı bu araştırma bir ilk niteliği taşıyabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın Kuzey Kıbrıs’ta, yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar açısından öncü niteliği taşıması göz önünde bulundurularak, bu tez çalışmasının öncelikle literatüre ve bilime daha sonra da bu iki alanda çalışmayı amaçlayan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

- Araştırmada kullanılan ölçekleri cevaplandıran katılımcıların görüşlerini içtenlikle yansıtacakları ve ölçekteki sorulara samimiyetle yanıt verecekleri varsayılmıştır.
- Bu araştırma kapsamında kullanılacak ölçeklerin, yordanan değişkenleri, internet bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimlerini ölçeceği varsayılmıştır. Ayrıca diğer kontrol edilemeyen değişkenlerin, sonucu etkilemeyeceği varsayılmıştır.
- Bu çalışmada ergenlik dönemini tanımlayan yaş aralığının 13-22 yaş olduğu varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırmanın örneklemi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Gazimağusa kazasında bulunan devlete ait ortaöğretim okullarında (liselerde) öğrenim görmekte olan 491 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- Bu araştırmanın veri toplama araçları, Kişisel Bilgi Formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

İnternet: İnternet, kablolar yardımıyla yahut kablosuz olarak, bilgisayar ve internet protokollerinin desteklediği uydu bağlantılarının kullanılarak, ağ sistem gereçlerini, güvenlik cihazlarını ve çeşitli işletmeleri, bilgiye ulaşmaya çalışan ve her türlü sanal paylaşımı gerçekleştirmek isteyen bireyleri birbirine bağlayan, dünyadaki milyonlarca bilgisayarın bir araya gelmesiyle oluşan sistemler bütünüdür (Smith, 2007).

İnternet Bağımlılığı: İnternet kullanımına duyulan isteği kontrol altına almama, sosyal, mesleki, sağlık veya akademik/egitimsel alanlarda işlevsizliklere neden olmasına rağmen internet kullanımının sürdürülmesi ve internet kullanımının azaltılmaya çalışıldığında ya da sonlandırıldığı durumlarda bireyin aşırı kaygı, sinirlilik ve saldırganlık gibi belirtiler gösterdiği davranışsal ve teknolojik bir bağımlılık türüdür (Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, Genç ve Kalyoncu, 2007).

Eleştirel Düşünme: Bilişsel ve zihinsel süreçlerin etkili ve doğru kullnılmasıyla birlikte, bireyin problem çözme, sağlıklı karar verme ve tüm üst biliş becerilerini yerine getirebilmek amacıyla kullandığı izlemler ve disipline edilmiş belli bir düşünme moduna veya ögesine yönelmiş olarak sağladığı ve elde ettiği kusursuz bir düşünme yeteneğidir (Kayabaşı, 1995).

Ergenlik: Bireylerin gelişim dönemlerinde 13-22 yaş aralığına denk gelen, çocukluktan yetişkinliğe adım atmaya başladıkları ve süre zarfında önemli fizyolojik, psikolojik değişimlerin görüldüğü gelişim evresidir.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1 Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın kuramsal kısmında internet, internet bağımlılığı, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, becerileri, stratejileri ve bu iki alana ilişkin kuram ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1.1 İnternet Kavramının Tanımı ve Tarihçesi

Globalleşmenin gölgesinde, dünya çapında çarpıcı bir etki yaratan ve teknolojik gelişmelerin en yeni ürünü olarak karşımıza çıkan internet; olağanüstü sayıdaki bilgisayarın, ağlar ve özel donanımlar yardımıyla birbirine bağlanarak oluşturduğu, bilgi/veri aktarımının ve iletişimin kolayca sağlanabildiği bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2014). İnternet kavramı İngiliz dilinde, ‘INTERconnected’ ve ‘NETworks’ kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007). “Ağ” anlamına gelen "Inter" kelimesi ile "Arasında" anlamına gelen “Net” kelimesinin bir araya gelmesiyle oluşan internet kavramı, dilimize ‘kendi aralarında bağlantılı ağlar’ şeklinde çevrilmiştir (Çavuş, 2011; Sevindik, 2011).

İnternet teknolojisi kişilerce çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. İnternet, milletler arası olan ve uzantıları bütün evrene dağılmış, dinamik canlı büyük sanal bir kütüphane, ayrıca milyonlarca kişinin katılımının sağlanmasıyla gerçekleştirilen bir iletişim, dayanışma ve paylaşım ortamıdır (Yılmaz, 2006’da belirtildiği üzere, s. 23). İnternet, herhangi bir sınıf, cinsiyet, soy, kültür, millet

ayrımı olmaksızın tüm insanoğlunun doğrudan iletişim sağlayabildiği, demokratik katılımı güçlendiren, evreni adeta kocaman bir sanal dünya haline dönüştürebilen bir teknolojik üründür (Deryakulu ve Eşgi, 2001). Pitter (1995) ise interneti, “konu bakımından geniş bir yelpazeye sahip, tetkiklerin ve incelemelerin yapılabilirdiği, bilgilerin sürekli olarak değiştiği ve aktarılabilirdiği akışkan ve dinamik bir platform” şeklinde tanımlamaktadır (Gülaşık, 2011’de belirtildiği üzere, s. 65). Daha açıklayıcı ve kapsamlı bir tanımlama yapmak gerekirse, internet; kablolar yardımıyla yahut kimi zaman kablo bağlantısız olarak (Wİ-Fİ), internet protokolü ve uydu destekli bağlantılar yardımıyla, ağ sistem ve gereçlerini, iletişimi sağlayan cihazları, işletmeleri, bilgiye ulaşmaya çalışan kişileri ve her türlü sanal paylaşımı gerçekleştirmek isteyen bireyleri ortak bir platformda buluşturan, dünyadaki milyonlarca bilgisayarın bir araya gelmesiyle oluşan, yöneticisi bulunmayan ve sınırlandırılmayan sistemler bütünüdür (İçel, 2015; Kul, 1998).

İnternet, tarihte bugüne değin ortaya çıkan tüm teknolojik ürünler arasında toplumları oldukça hızlı şekilde değişmek zorunda bırakan icat olarak nitelendirilmektedir (Karaca, 2007). 20. yüzyılın sonlarına doğru, bilhassa mikro elektronikte gerçekleşen değişimler sonucunda ortaya çıkan internetin, bilgi toplumunun en önemli toplumsal ve teknik kazanımlarından biri olduğu yönündeki düşünceler oldukça fazladır (Çavuşoğlu, 2005).

İnternet, günümüzde halen kullanılmakta olan televizyon, radyo vb. geleneksel kitle iletişim araçlarının bir uzantısı olarak düşünülebilir. Fakat bu teknoloji, televizyon, radyo gibi teknolojik ürünlerden farklı olarak edilgen ve tek yönlü bir iletişim modelinin aksine kullanıcılara, birbirleriyle karşılıklı olarak iletişim kurma ve etkileşim sağlama olanakları sunmaktadır. Böylece kişiler

diledikleri zaman diledikleri konularda rahatça bilgi alışverişinde bulunabilmektedirler (Janoschka, 2004).

20. yüzyılın sonlarına doğru ilerleyen zaman diliminde teknolojinin –özellikle de elektronik bilişim ve iletişim teknolojilerinin- değer kazanmasıyla birlikte, yalnızca askeri birimlerde kullanılan internet ağı, üniversiteler, özel işletmeler, evler vb. birimlerde de kullanılmaya başlamış ve internetin, günümüzdeki yaygın kullanım halini alması için ilk adımlar bu dönemde atılmaya başlamıştır (Aktaş, 2007).

İnternet, dünya genelinde sayılamayacak kadar fazla bilgisayarı, imzalanan evrensel anlaşmalar ve protokoller yardımıyla birbirine bağlayan ve git gide artarak kullanımı sürdürülmekte olan bir iletişim ağıdır (İnal, 2005). İnternet ağının dünyaya yayılmasında etkili olan en bilinen protokol “Transmission Control Protocol/ Internet Protocol” dür (Yıldırımoglu, 2006, s. 3). TCP/IP, dünya genelinde bilgisayarlar arasındaki veri alışverişini sağlayan ve bir yerden başka bir yere gönderilen bilginin karşı tarafa iletilmesini olanaklı hale getiren iletişim protokolünün genel ismidir (Tutar ve Altınöz, 2003).

Bugün kullanılan internet teknolojisi, ABD’ye (Amerika Birleşik Devletleri) bağlı Savunma Bakanlığı’nın bir kolu olan ‘Savunma İleri Düzey Araştırma Projeleri Kurumu’ (DARPA) tarafından, çeşitli askeri araştırma projelerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır (Sterling, 1993, ss. 6). ABD Savunma Bakanlığı’nın anahtarlamalı bir ağ olarak tasarladığı bu sistem “ARPANET” (Advanced Research Project Agency) adıyla anılmaktadır (Balcılar, 2008, s. 187). Bu ağın en önemli özelliği, bu ağı oluşturan teknik birimlerin herhangi bir kısmında meydana gelebilecek en ufak bir arızanın, diğer birimlere aktarılmaması ve diğer birimler arasındaki iletişimin bu zayıftan etkilenmemesidir (MacKie-Mason ve Varian, 1993).

ARPANET ağı, 1971 yılında Ağ Kontrol Protokolü (NCP-Network Control Protocol) adı verilen bir protokol ile ilk kez çalışmaya başlamış, 1972 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Bilgisayar İletişim Konferansı'nda da (ICCC) ARPANET'in NCP ile başarılı bir demonstrasyonu gerçekleştirilmiştir (Kulu, 2012). Aynı sene içerisinde ARPANET yardımıyla ilk kez Ray Tomlinson tarafından elektronik posta ve bununla birlikte elektronik postanın ayrılmaz eklentisi olan “@” sembolü kullanılmıştır (Özbay ve Yetişener, 2004, s. 14).

Gün geçtikçe askeri alandan akademik alanlara doğru genişleyen bu ağ 1973 yılında protokol setini geliştirmek amacıyla ilk olarak, Stanford Üniversitesi'ni bünyesine katmıştır (Başlama, 2008). 1978 yılına kadar olan süre zarfında TCP'nin (İletim Kontrol Protokolü) dört uyarlaması geliştirilmiş ve işlerlikleri sırayla sınanmış, 1980 yılında ise bu ağ sistemi sabitleştirilerek, ARPANET'e bağlı bulunan bilgisayarlar arasındaki bilgi alışverişinin kolaylaşmasını sağlamıştır (Başlama, 2008). Aynı yıl içerisinde ABD Savunma Bakanlığı'na bağlı bulunan bilgisayar ağı ARPANET'ten ayrılarak 'MilitaryNet' ismiyle kendi ağını yaratmıştır (ağıltay, 1997, s. 6). 1983 yılı Ocak ayında ise ARPANET, İletişim Kontrol Protokolü olan TCP/IP (Transmission Control Protocol/ internet protocol) ile birleştirilerek bugünkü internet ağının ana çekirdeği oluşturulmuştur (Kulu, 2012). Böylece ARPANET kullanıcıları, ARPANET'e ek olarak TCP/IP'ye de (İnternet Protokolüne) geçiş yapmışlardır. Başka bir değişle, internetin çekirdeğini oluşturan ARPANET, TCP/IP protokolleri sayesinde dünyaya mal edilmiştir (Gönenç, 2003). 1990 yılında ARPANET'in kullanımına son verilerek, yalnızca TCP/IP protokolü kullanımına devam edilmiş ve bu protokol sayesinde internet ağı birçok kişiye ulaştırılmıştır (Mesti, 2007).

İnternetin dünya içerisindeki dağılımının artmasında, internet işletiminin ABD'den özel işletmecilerin eline geçmesi etkili olmuştur (Sabancı, 2005; Ilgaz, 2002). Özel işletmecilerin ve şirketlerin yönetimindeki internet ağı, web sistemini de bünyesine katarak daha çok güçlenmiş, bununla birlikte dünya genelinde internet kullanımında bir patlama yaşanmıştır (Kulu, 2012). O günlere denk gelen 1995 yılında kullanıcı sayısı altmış milyon olan internetin, günümüzde iki milyarı aştığı varsayılmaktadır (Akpınar, 2005; Sabancı, 2005).

İnternet, 1983 yılında bilgisayar teknolojisinin gelişini takiben ilk olarak 1987 yılında Ege Üniversitesi vasıtasıyla Türkiye'ye giriş yapmıştır. 1987 yılında üniversitelerin katkısıyla ilk kez kullanılmaya başlayan internet, 1991 yılında ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile TÜBİTAK işbirliği içerisinde geliştirilen bir projeye "TR-NET" adıyla 1993 tarihinde Ankara (TC) ile Washington (ABD) arasında kurulan kiralık bir hat ile İlk 64 kbit/saniye hızında kullanımına devam edilmiştir (Aslan, 2011'de belirtildiği üzere, s.5). İnternet bağlantısının ilk defa bir üniversitede gerçekleştirilmesinden de anlaşılacağı üzere, internet avantajlarından yararlanma konusunda ilk imkânı akademik birimler bulmuştur (Aslan, 2011).

Uzun bir müddet internet bağlantısının tek sağlayıcısı olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin ardından internet bağlantısına erişim sağlayan üniversiteler sırasıyla; 1994 yılında Ege, 1995 yılında Bilkent, 1996 yılında ise Boğaziçi ve İstanbul Teknik olmuştur (Işık, 2007). Bu üniversiteler aracılığıyla gerçekleştirilen internet bağlantı süreci, 1996 yılında Türkiye'nin kendi internet ağı olan TURNET'in (Türkiye Ulusal İnternet Altyapı Ağı) ortaya çıkışıyla birlikte devam etmiştir (Başlayan, 2008). Anavatan'da üniversiteler öncülüğünde başlayan internet erişimi daha sonraları TÜBİTAK' a dâhil olan Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi ile devam etmiştir (Gençer, 2011). Bu merkez, en yeni teknolojileri kullanarak günümüzde Türkiye

içerisinde yer alan eğitim kurumlarının iletişimini sağlayacak olan Ulusal Akademik Ağ (ULAKNET)'in açılmasıyla gelişimini sürdürmüştür (Gençer, 2011). Zamanla Türkiye'de ticari ağ yapısında ve işletmelerinde meydana gelen değişimlerle birlikte TURNET ismiyle kurulan Türkiye'nin internet ağı, TNet adında yeni bir ağ ile değişmiştir. Artık çağımız gereği erişimi kolaylaşan internet ağına kablolu ya da kablosuz (ADSL / WI-FI) erişmek mümkün hale gelmiştir (Çakır ve Topçu, 2005).

İnternet ağlarının çeşitlenmesi ve yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte internet kullanıcılarını bilinçlendirmek, sağlıklı internet kullanımını yaygınlaştırmak ve resmi hizmetlerin internet üzerinden gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla 2003 yılında Türkiye'de "e-Dönüşüm Türkiye Projesi" başlatılmıştır (Kar, 2015).

İnsanlar her zaman herşeyin en iyisi, en güzeli ve en doğrusunu bulma arayışı içerisine girdiklerinden dolayı internetten de sürekli olarak bir gelişim beklemektedirler ve bunun için çabalamaktadırlar. Bu anlayış doğrultusunda internet, kişilerarası, kitleler arası iletişim açısından gün geçtikçe daha farklı nitelikler kazanmış ve iletişim kurma amacıyla çokça tercih edilir hale gelmiştir (Yıldırım, 2014).

2.1.2 İnternet Kullanım Amaçları

Günümüzde binlerce insan interneti çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanmayı tercih etmektedir. İnternet kullanım yelpazesi oldukça geniştir. İnternet; bilgiye erişim, oyun, eğlence, sosyal paylaşım/etkileşim, finansal hizmetler, akademik/egitimsel kaynakçalara ulaşma vb. işlemlerin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. İnternet, teknolojinin gelişmesine bağlı olarak sürekli kendini yenilemekte, geliştirmekte ve günümüzde sıklıkla tercih edilen bir iletişim/etkileşim aracı olarak kullanılmaktadır (Şeker, 2005). Artık hayatımızın vazgeçilmezleri arasında yerini alan internetin kullanımı o denli yaygınlaşmıştır ki, Ögel (2012)

içinde bulunduğumuz çağı “sanalist çağ” olarak adlandırmaktadır. İnsanlar tek bir ‘tık’ işaretiyle yüzlerce internet gönüllüsüne aynı anda yazılı, görsel ve sesli mesaj gönderebilmektedir. İnternet teknolojisi bu özelliğiyle diğer geleneksel kitle iletişim araçlarından ayrılarak tümünü tek bir medya halinde bir araya getirebilmektedir (Balcı ve Ayhan, 2007’de belirtildiği üzere, s. 175).

Milyarlarca insanın internete yönelmesinde; internetin herhangi bir zaman kısıtlamasının bulunmaması etkili olmaktadır (Uslu, 2007; Vural ve Bat, 2010). Bireyler günün arzu ettikleri herhangi bir kısmında internete bağlanarak iletişim kurulabilme şansına sahiptirler (Kar, 2015). Bireylerin internet ortamında istedikleri profile ve kişiliğe bürünmeleri olasıdır. Sanal ortamda bireylerin kendilerini istedikleri özelliklerle tanıtılmaları mümkün olduğu için kişinin kendinde beğenmediği özelliklerini ya da rahatsız olduğu kısımlarını karşı taraftan gizleme imkânı vardır (Ellison Steinfield ve Lampe, 2007; Turkle, 1999). İnternet ortamının insanlar için bir diğer avantajı da kişinin internette sarf ettiği cümlelerin sorumluluğunu üzerine almama hususunda özgür durumda olabilmesidir. Bu özgürlük durumu kişiyi iletişim esnasında sosyal çevreden kabul görmeme konusunda rahatlatabilmektedir (Stritzke, Nguyen & Durkin, 2004) Dünyanın her yerinden rahatça iletişime ve katılıma izin veren internetin herhangi bir mekân kısıtlaması bulunmamakta ve internet üzerinden yapılan iletişimlerin çoğunlukla zaman çift yönlü olabilmesine olanak tanımaktadır. Aynı şeylerle ilgilenen ya da yakın fikirlere, görüşlere sahip birçok insan internet aracılığıyla bir araya gelebilme imkânına sahiptirler. İnternet üzerinden iletişim kurabilmek için insanlar az düzeyde para ve zaman harcayabilirler, üstelik bu kadar düşük maliyetle ve hızlı bir iletişim gerçekleştirmek için buldukları ortamları değiştirmelerine de gereksinme duymazlar (Skitka ve Sargis, 2005). İnsanlar internette çeşitli yazılımlara ve oyunlara genellikle ücret ödmeden

erişebilmektedirler. İnternet ortamının insanı cezbedici yanlarından biri de kullanıcıların internet ortamlarında güven, statü, aitlik ve modernlik hissini yaşayabilmeleri ve kendilerini diğer insanlarla eşit olarak görebilmeleridir. Bunun dışında internetin, bireylerin psikolojik sorunlarından ve gerilimlerinden kaçmalarına ve boş zamanların değerlendirilmesine de yardımcı olduğu düşünülmektedir. İnternet İnternet kullanım alanları oldukça fazla olmakla birlikte; iletişim, bilgiye erişim (kaynakça), finansal hizmetler/işlemler, eğlence ve oyun, akademik ve eğitim, arama motorlarıyla araştırma yapma gibi amaçlar doğrultusunda kullanıldığı bilinmektedir. İnternetin kullanım amaçları aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır (Alpaslan, 2014'te belirtildiği üzere).

2.1.2.1 İletişim Amaçlı Kullanım

İnternet ağlarının keşfi, bireylerin buldukları ortamdaki başka bir yere hızlı ve güvenli bir biçimde bilgi aktarımı yaparak bilgi gönderme ve alma isteğine dayanmaktadır (Ekici, 2009). İnsanların bu isteği günümüzde elektronik posta (e-mail) olarak adlandırılan ve geleneksel iletişim araçlarından olan mektubun sanal ortama taşınmış hali olarak nitelendirilen sistemle gerçekleştirilmektedir. Elektronik posta, geçmişte kullanılan ve günümüzde de az da olsa tercih edilen posta sisteminin gelişmiş bir uzantısı konumundadır (Klotz, 2004, s. 2-5). Bu yönüyle mektup göndermek ile e-posta yollamak arasında işlev olarak hiçbir fark bulunmamakla birlikte; e-posta zaman, para ve kolaylık yönünden posta göndermeye göre daha avantajlı görünmektedir (Dinler, 1998).

İnternet üzerinden kullanıcıların kendi aralarında ve eş zamanlı biçimde bilgi alışverişi yapmalarına olanak sağlayan diğer bir internet ürünü de sohbet (chat) siteleri ve bloglardır (Haythornthwaite, 2005). Bloglar yani dilimizdeki karşılığıyla web günlükleri, internet kullanıcılarının hiçbir teknik bilgiye ve beceriye ihtiyaç

duymadan kolayca diledikleri gibi yazabildikleri elektronik günlüklerdir (Öztürk, 2009). Forum ve bloglar, bireylerin belli alanlarda ya da konularda fikirlerini ve düşüncelerini tek yönlü olarak belirtebildikleri elektronik ortamlar olarak nitelendirilmektedir. Blog ya da forumlarda kişilerin fikirlerini beyan edebilmeleri için yalnızca bu sitelere üye olmaları yeterlidir (Çavuş, 2011). Günümüzde belki de en fazla tercih edilen internet ürünleri, sohbet siteleri ya da sosyal ağlardır. Bu ürünler kişilerin; bilgi, fikir, fotoğraf, görüntü veya video paylaşımı konusunda işlerini oldukça kolaylaştırmaktadır (Primo, Pereira & Freitas, 2000). Sosyal paylaşım siteleri, kullanıcıların birbirleriyle bağlantı kurarak iletişime geçmelerine imkân tanıyan ve kişiye özel bilgilerin paylaşılmasına izin veren çevrim içi toplulukların genel adıdır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010'da belirtildiği üzere, s. 2).

2.1.2.2 Bilgiye Erişim Amaçlı Kullanım

İnternetin bilgiye erişim açısından sunduğu olanaklar göz önüne alındığında, bireyin günlük hayatında ihtiyacı olan neredeyse tüm bilgilere ulaşmasına imkân sağlayan bir araç olduğunu söylemek yanlış olmaz. İnternet yardımıyla insanlar, kendileri için önemli ve gerekli gördükleri güncel ya da eski bilgilere ulaşmada ve erişimde son derece rahat bir konumdadırlar (Yurttaş, 2013). Öyle ki bu teknoloji sayesinde birey oturduğu yerden bir klavye ya da ekran yardımıyla internete bağlanarak borsa-döviz kurlarının takibini yapabilir, hava durumu hakkında bilgi edinebilir, kitap, sözlük, ansiklopedi vb yazılı kaynaklardan yararlanabilir, seyahat ve otel acentelerinden bilgi ve yardım alabilir, gösterimdeki filmleri, son çıkan müzik albümlerini keşfedebilir (Hew, 2011).

İnternet servislerinden tek anahtar kelimeyle binlerce bilgiye erişme imkânı bulmak günümüzde oldukça yaygın ve olağan görünmektedir. Bahsi geçen internet

ürünü “arama motoru / search engine” adıyla anılmaktadır (Bonfadelli, 2002, s. 73). Arama motorları insanlara istedikleri alanlarda ve konularda inceleme, tarama yapma imkânı sunmaktadır. Şöyle ki yatay sütuna yazılan bir anahtar kelimeyle bireyler milyonlarca bilgiye anında ulaşabilmekte, istedikleri kaynaktan ve siteden yararlanabilmektedirler (Dinler, 1998). Balcılar (2008)’ın belirttiğine göre arama motorları girilen bir anahtar sözcükle bizim adımıza “internet üzerinde bulunan web sitelerini gezer ve inceler, sayfa içeriklerini saklar, sakladığı içerikleri daha sonra indeksleyerek hızlı bir şekilde bulunabilir” bir konuma getirir (s. 192).

2.1.2.3 Finansal Hizmetler/İşlemler Amacıyla Kullanım

Artık birçok insan eskisi gibi bankalarda sıra beklemek yerine ‘internet bankacılığı’ denilen sistemlerle tüm banka, borsa, alım-satım, para çekme- yatırma ya da gönderme, fatura ödemeleri gibi işlemleri buldukları ortamlardan kolaylıkla gerçekleştirebilmektedirler (Uzundağ, 2013). Bu işlemler internet yardımıyla o kadar kolay ve güvenli bir hal almıştır ki, çoğu kişi internet bankacılığını tercih eder olmuştur (Uzundağ, 2013). Günlük hayatımızda artık en basitten en karmaşığa, birçok işlemi sanal alemde gerçekleştirebilmekteyiz. Bu işlemlere; bankacılık işlemleri, fatura ödemeleri, vergi ödemeleri, devlet kurumlarıyla yapılan yazışmalar, randevular vb. birçok hizmet örnek gösterilebilir (Ekinci, 2002). Bunun dışında elektronik alışveriş (alım-satım) siteleriyle birlikte kişiler istedikleri her coğrafi bölgeden, yurtiçi- yurtdışı tüm ülke ve şehirlerden diledikleri eşyaları sipariş edebilmekte ve kolayca adreslerine kadar teslim alabilmektedirler. Kısa süreli birkaç basit işlemle seyahat, konaklama, bilet opsiyonlama ya da alma gibi hizmetlerden de yararlanabilen internet kullanıcıları, internetin sunduğu her türlü finansal/e-ticaret hizmetlerden faydalanabilmektedirler (Özgür, 2010).

Kısaca günümüz toplumunda neredeyse tüm bireylerin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda tüketici ve üretici/pazarlamacı konumunda aktif ve bilinçli olarak internet kullandıkları düşünülmektedir (Yurttaş, 2013).

2.1.2.4 Eğlence ve Oyun Amaçlı Kullanım

Bireyler internet aracılığıyla, zaman ve çeşitlilik sınırlaması olmadan diledikleri kadar oyun oynayabilmekte, film, video, dizi gibi görsel kaynakları izleyebilmekte, ayrıca sınırsız sayıda müzik ya da albüm dinleyebilmektedirler. Ayrıca internet kullanımının tercih edilmesinde sanal ve online internet oyunlarının etkisi büyüktür. Online internet oyunları bireylere özellikle çocuklara eğlence isteklerinin karşılanması yönünde olanaklar sağlamakta (Bakar, Tüzün ve Çağiltay, 2008), bireylerin kimlik sunumu, öğrenme, başarı kazanma, sanal da olsa ödül elde etme, renkli dünyesiyle kişinin fantastik dünyasını, yaratıcılığını, merak duyusunu, sahip olma ve kontrol edebilme gibi güç isteklerini karşılama açısından tercih edilebilmektedir (Tüzün, Akıncı ve Sırakaya, 2013).

Türkiye İstatistik Kurumu'nun en güncel istatistik verilerine göre internet kullanımını gerçekleştiren bireylerin interneti, en fazla aşağıdaki amaçlarla kullandıkları saptanmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015);

- Sosyal medya üzerinde profil (görünüş) oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşma (%80,9).
- Çevrimiçi olarak gazete, dergi ya da haber okuma (%70,2).
- Sağlık konulu bilgileri araştırma (%66,3).
- Web sitelerinde kişilerin kendi oluşturdukları görüntü, video, metin vb içerik paylaşımı/yüklenmesi (%62,1).
- Mal ve hizmetler hakkında bilgi arama (%59,4).
- Herhangi bir konu hakkında bilgi alma amaçlı araştırma yapma (%47,2).

➤ Eğitim ve akademik amaçlı bilgi arama (%41,3) gibi nedenlerle de internet kullanımını tercih ettikleri bilinmektedir.

İnternet kullanım amaçlarına yönelik yapılan çalışmalara yer verildiğinde; Teknik öğretmen adaylarının internet kullanım durum ve amaçlarının saptanmasına yönelik çalışmada bulunan Şenol (2010), yaptığı araştırmanın veri sonuçlarına göre öğretmenlerin interneti en fazla iletişim (elektronik posta gönderimi ve alımı) amaçlı kullandıkları bulgusuna erişilmiştir. Bu amacı yine iletişim alanı içerisinde yer alan 'sohbet etme' ve 'kısa mesaj gönderme' aktiviteleri takip etmektedir. Aynı araştırma içerisinde öğrencilerin internet kullanma amaçları sırasıyla; 'akademik ya da ders alanıyla ilgili araştırma yapma' ve 'öğrenimle alakalı konularda işlemler gerçekleştirme' şeklindedir. Öğrenciler bilgi arama ve online/çevrimiçi işlemler alanlarında interneti en fazla 'genel bilgi taraması yapma', 'çevrimiçi oyun oynama' ve 'bilgisayar yazılımları ya da programları indirme' etkinliklerine yönelik kullandıkları bulgusuna erişilmiştir (Şenol, 2010).

Çavuş ve Gökdaş'ın (2006) eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği, internetten yararlanma nedenleri ve kazanımlarının betimlenmesine yönelik çalışmada ulaşılan bulgular dikkate alındığında, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, interneti en fazla 'bilgi edinim' amaçlı kullandıkları gözlenmektedir. Bu amacı, 'sosyal' ve 'ticari' amaçlı kullanım takip etmektedir.

Perse ve Ferguson 2000 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde 250 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, internetin öğrenciler tarafından en fazla; bilgi edinme, boş zamanları değerlendirme ve eğlence ihtiyaçlarının karşılanması yönünde kullanıldığını saptamışlardır (Balcı ve Ayhan, 2007'de belirtildiği üzere, s. 178).

Üniversite öğrencilerinin internet kullanım amaçlarını saptamaya yönelik gerçekleştirilen bir başka araştırma da Dursun (2004) tarafından Gaziosmanpaşa

Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 311 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yine benzer şekilde interneti en çok elektronik posta gönderme (%18,30), haber okuma/ medyayı takip etme- izleme (%16,68) amaçlı kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler eğitim alanlarında ise internet kullanımını araştırma yapma (%38,46) ve ödev yapma (%28,41) gibi hedefler doğrultusunda tercih etmektedirler (Dursun, 2004).

Çeşitli amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılmakta olan internet, aslında kendi başına bir problem ya da sorun teşkil etmemektedir. Şöyle ki; bireyler kendilerine yararlı olabilecek nedenlerle ve çeşitli ihtiyaçlarını gidermeye yönelik internet kullanımını tercih ederlerse bu onlarda olumsuz etkilerin aksine, sorunlarını aşmaları konusunda yardımcı olabilmektedir. Fakat tam ters yönde, internet amaçları dışında kullanıldığında kişinin hayatında bir takım işlevsizliklere yol açarak internet bağımlılığına ya da sağlıksız/patolojik internet kullanımına neden olabilmektedir (Derin, 2013). İnternetin en önemsenen özelliği kolay, rahat, hızlı ve interaktif bir iletişime olanak tanınması olmasına rağmen amacı dışında hatalı kullanımı söz konusu olduğunda aile içi çatışmalara, yüksek meblağlı fatura ödemelerine, internet kafelere yapılan ödemelere, ekonomik kayıplara, çevreden soyutlanmaya ya da bağımlılık geliştirmeye neden olacağı savunulmaktadır (Göregenli, 2004; Morris ve Ogan 2004). Bu bağlamda, internetin sağlıksız kullanımından doğan internet bağımlılığını detaylı bir şekilde açıklığa kavuşturmakta fayda görülebilir.

2.1.3 İnternet Bağımlılığı

2.1.3.1 Bağımlılık Kavramının Tanımı

Uluslararası literatürde 'addiction' ya da 'dependence' şeklinde adlandırılan bağımlılık kavramı; zarar verici bir maddeyi/objeyi bırakmada ya da davranımı durdurmakta zorlanım veya bağımlılığa neden olan dürtüyü kontrol etmekte başarılı

olamama biçiminde tanımlanmaktadır (Eger & Rauterberg, 1996; Günüş ve Kayrı, 2010). Bağımlılık terimi genel anlamda; bireyin kullanmakta olduğu objeden/ maddeden sosyal, psikolojik, akademik, mesleki ve fizyolojik anlamda zarar görmesine rağmen uzak duramaması, objeye/ maddeye ulaşamadığında arayış içerisine girmesi ve objeden/ maddeden uzaklaşıldığında yoksunluk belirtileri göstermesi şeklinde tanımlanmaktadır (Cami & Farre, 2003). Başka bir araştırmacıya göre ise; tedavi amaçlı olmayan ve fizyolojik ihtiyaçlara yanıt vermeksizin bir maddenin giderek artış gösterecek biçimde kullanılması şeklinde tanımlanmıştır (Holden, 2001). Ayrıca üç temel ögenin de bağımlılıkla birlikte gözlemlendiği aktarılmıştır. Bunlar (Şahin, 2007):

- Maddeye/ objeye karşı duyulan engellenemez bir arzunun bulunması
- Tolerans olarak tanımlanan, kullanılan maddenin sürekli olarak dozunun arttırılması durumu
- Yoksunluk olarak tanımlanan, kullanılan maddeye karşı hissedilen/ geliştirilen fizyolojik ve psikolojik gereksinim durumudur (Şahin, 2007).

Shaffer, Hall & Bilt (2000) de Şahin'in (2007) gözlemlerine benzer nitelikte ifadeler kullanmışlardır. Bu doğrultuda, bağımlılık kavramının tanımının kişiden kişiye değişmesine karşın tanımlarında üç ortak özelliğin göze çarptığından bahsetmişlerdir. Bu özelliklerden birincisi; kullanılan madde ya da gerçekleştirilen davranışın sürdürülmesinde güçlü bir şekilde ısrarcı olma, ikincisi; madde/obje kullanımı ya da sürdürülen davranış konusunda çoğu zaman denetimi kaybetmek ve son olarak da sürdürülen davranış ya da kullanılan maddeye karşı inanılmaz derecede isteklilik duymaktır (Shaffer, Hall & Bilt, 2000).

Bağımlılık, bireyin bedensel, psikolojik ve sosyal sağlığını olumsuz yönde etkilemesine rağmen, gerçekleştirmekte olduğu davranışı ya da kullanmakta olduğu maddeyi/objeyi kullanmaktan kendini alıkoyamamasıdır (Holden, 2001).

Bağımlılığın özelliklerini Ünsal (2016) aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Bağımlılık bireylerin; psikolojik durumlarını değiştirmekte ve geçici bir süre de olsa kişilerin kendilerini farklı hissetmesini sağlamaktadır.
- Kullanım miktarının giderek artması, yoksunluk semptomları, bağımlılık yaratacak maddeyi kullanmayı sürdürmek için sürekli olarak istek duyma hali vb. belirtiler, bağımlılık özellikleri olarak gösterilebilmektedir. Bağımlılığın sürmesi halinde hem semptomların etkisi hem de bağımlılık düzeyi artmaktadır.
- Bağımlılık, 'bir maddenin organik bir hastalığın semptomlarını yok etme amacı gütmeyen, yinelenen ve sürekli bir önceki alıma göre artış gösteren dozlarda alınması sonucu ortaya çıkan önüne geçilmez bir arzu ve istek' olarak tanımlanmaktadır.
- Bağımlılığın sonlandırılması halinde bir takım psikolojik ve fizyolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır.
- Sonlandırma isteğine rağmen bireyin kullanım miktarının sürekli artması bağımlılıkta ulaşılan en üst seviye arasında yer almaktadır. Bağımlılığın gerçekleşmesini sağlayan unsurdan ayrılmak istemek bu noktada oldukça güçleşmektedir. Çeşitli çabalarla birlikte görülen yoksunluk belirtileri veya madde kullanımını sürdürme amacıyla algıların daha da yoğunlaşması, bağımlılığın artık tedaviyi gerektirdiği anlamı taşımaktadır (Ünsal, 2016).

Bir madde ya da obje kullanımına karşı geliştirilen bağımlılık olgusundaki belirtiler, insan-makine etkileşimine dayalı teknolojik bağımlılıklarda da görülmektedir (Griffiths, 1999). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere literatürde iki çeşit

bağımlılıktan söz etmek mümkündür. Bunlar bir madde karşı geliştirilen ‘kimyasal bağımlılıklar’ ve bir davranışa geliştirilen ‘kimyasal olmayan/ davranışsal bağımlılıklar’ (Griffiths, 1999). Genel olarak tütün, uyuşturucu/uyarıcı madde, çay, kahve, alkol, çikolata gibi maddelere karşı oluşan bağımlılık türü madde bağımlılığı yani kimyasal bağımlılık sınıflandırması içinde yer almaktadır (Erboy, 2010). Bağımlılıklar, bir davranışa karşı geliştirilen kimyasal olmayan bağımlılıklar, belli bir davranışın, normalin dışındaki düzeylerde ve sıklıkla gerçekleşmesi sonucu, kişinin biyolojik, ruhsal ve sosyal oluşum ve fonksiyonlarında dengesini kaybetmesine, organizasyonlarının bozulmasına ve bulunduğu sosyal çevresine uyum sağlayamamasına neden olan bağımlılıklardır (Bilge, 2012’de belirtildiği üzere). Davranışsal bağımlılıklar ve madde bağımlılıklarında ortak olarak gözlenebilen ‘bağımlılık belirtileri’ bulunmaktadır. Bu belirtiler, fizyolojik ve psikolojik olarak tanımlanan; zihinsel meşguliyet, duygudurum değişiklikleri, yoksunluk, tolerans, bireylerarası çatışma ve tekrarlam şeklindeki durumlardır (Arısoy, 2009).

Bağımlılığa ilişkin genel belirtiler/özellikler detaylandırılacak olursa bu kriterleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Balta ve Horzum 2008’de belirtildiği üzere):

- Zihinsel meşguliyet/ Dikkat Çekme (Salience): Bireylerin gerçekte internete bağlı (çevrimiçi) olmasalar bile, bu süreç içerisinde internette çevrimiçi zaman geçirdikleri ya da geçirecekleri zamanı düşünmeleridir (Balta ve Horzum, 2008).
- Duygu Durum Değişikliği (Mood Modification): bireylerin internete bağlı kalınarak geçirdikleri süre içerisinde kendilerini duygu yönünden rahatlamış, iyi ve huzurlu hissetmeleri anlamına gelmektedir (Griffiths, 1999).

- Tolerans/ Zamanda Uzama (Tolerance): Bireylerin başlangıçta kısa süreli internette kalmaya bağlı olarak elde ettiği hazzı sonraları daha uzun zamanda elde etmesini konu almaktadır (Griffiths, 1999).
- Geri Çekilme Davranışı (Withdrawal Behaviour): Bireyin internete bağlı olarak geçirdiği zamanın engellenmesinde ortaya çıkan titreme, karamsarlık ve sinirlenme gibi davranışların ve belirtilerin görüldüğü süreç olarak tanımlanmaktadır (Balta ve Horzum, 2008).
- Çatışma (Conflict): Kişinin internet üzerinden gerçekleştirilen çeşitli çevrimiçi aktivitelerde, başkalarıyla (dışsal) ya da kendisiyle yaşadığı (içsel) çatışmalar olarak ifade edilmektedir (Balta ve Horzum, 2008).
- Nüksetme (Relapse): Bireyin belli bir süre internet ortamlarından uzak kaldıktan sonra tekrar çevrim içi olarak internet ortamlarında yer almasına bağlı olarak hastalığın uç seviyelerde seyretmesidir (Griffiths, 1999).

2.1.3.2 İnternet Bağımlılığı Kavramı

Ortaya çıkışıyla birlikte birçok alanda etkilerine rastlanılmakta olan internetin, 21. yüzyıl dünyasında sağlık sektöründe de izlerini görmek mümkündür (Sevindik, 2011). Artık yeni bir hastalık ya da davranış bozukluklarına neden olduğu düşünülen bu teknolojik ürün, son yirmi yıl içerisinde hayatımıza öylesine hızlı bir şekilde yerleşmiştir ki, insanoğlu iletişim kanalları açısından interneti kullanmadığı anlarda ya da kısa süreli internetsiz kalma durumlarında dahi kendisini rahatsız hissetmeye başlamıştır (Sevindik, 2011). İnternette mahrum kalındığında hissedilen rahatsızlık hissi, en yaygın adıyla “internet bağımlılığı” kavramının belirtileri arasında gösterilebilmektedir (Chou & Hsiao, 2000).

İnternet bağımlılığı, davranışsal (teknolojik) bağımlılıkların bir üyesi olmakla beraber, Öztürk ve diğerlerine (2007) göre; internet kullanımına duyulan isteğe karşı

sınırlama getirememe, bireyin sosyal, mesleki veya akademik yaşamında neden olduğu işlevsizliklere rağmen internet kullanımına devam etmesi ve internet kullanımı azaltıldığında ya da sonlandırıldığında ortaya aşırı kaygı, sinirlilik ve saldırganlık gibi durumların çıktığı güncel bir davranışsal bağımlılık türü olarak tanımlanmaktadır. Bağımlılık kavramının tanımını da göz önünde bulundurularak internet bağımlılığı; ‘internetin amaç dâhilinde olmadan aşırı bir biçimde kullanımı’ olarak ifade edilebilir (Ceyhan, 2011; Öztürk ve diğerleri, 2007; Young & Abreu, 2011). Ortak bir tanımı bulunmayan internet bağımlılığı kavramının tanımına ilişkin yargılar değerlendirildiğinde bu bağımlılığın genel anlamda; bilgisayar başında, internete bağlı olarak, gereğinden fazla zaman geçirmeye dayalı sorun olduğunu söylemek mümkündür (Kılınç, 2015).

Bu çalışmada internet bağımlılığı olarak kullanılan kavram, literatürde farklı biçimlerde isimlendirilmektedir. Dünya genelindeki literatürde ilk kez ‘İnternet Bağımlılığı Rahatsızlığı’ (Goldberg, 1995) olarak anılan bu kavram daha sonra farklı kişilerce yorumlanarak alanyazında çeşitlilik oluşturmuştur. Kavram, çeşitli isimlendirmeler alarak; ‘aşırı internet kullanımı’ (Griffiths, 2000; Griffiths, 2001; Hardie & Tee, 2007), ‘patolojik internet kullanımı’ (Bayraktar ve Gün, 2006; Davis, 2001; Morahan-Martin & Schumacher, 2000; Young, 1996; Young, 1997), ‘problemlili internet kullanımı’ (Aboujaoude vd., 2006; Caplan, 2002; Ceyhan vd., 2007; Köroğlu vd., 2006; Shapira vd., 2003; Özcan ve Buzlu, 2005; Yellowlees & Marks, 2007), ‘internet bağılılığı’ (Hall ve Parsons, 2001), ‘internet bağılılığı’ (Scherer, 1997), ‘düzenlenmemiş internet kullanımı’ (LaRose, Lin & Eastin, 2003), ‘net deliliği’ veya ‘internet deliliği’ (Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla & McElroy, 2000), ‘uyumsuz internet kullanımı’ (Beard & Wolf, 2001), ‘yanlış internet kullanımı’ (Case & Young, 2001), ‘kompulsif internet kullanımı’ (Greenfield, 1999;

Meerkerk, Van Den Eijnden, Vermulst & Garretsen, 2009), ‘on-linekolizm’ (Young, 1996), ‘internet kötüye kullanımı’ (Griffiths, 2003;Young & Case, 2004) olarak sıralanabilmektedir. Bu farklılaşmanın getirisi olarak, internet bağımlılığının tanımlanmasında da fikir ayrılıkları ve buna bağlı olarak alan yazında çeşitlilikler görülmektedir. Bu bağlamda internet bağımlılığı kavramına yönelik tanımlara yer vermek fayda sağlayabilir.

Bu alanda birçok önemli çalışmaya imza atan ve internet bağımlılığı alanında öncü sayılabilecek Young (2004) bu kavramı; internetin aşırı kullanılması isteğine karşı koyulamaması, internette çevrimiçi geçirilen süre dışındaki zamanın değersiz algılanması, internette mahrum kalındığı durumlarda aşırı sinirlilik, gerginlik, saldırganlık hallerinin yaşanması ve bireyin mesleki, sosyal ve ailevi hayatında olumsuz etkilere neden olan klinik bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Young, 2004; Young & Abreu, 2011).

Kandell (1998) ise internet bağımlılığı kavramını, bir çeşit ‘ruhsal/psikolojik bağımlılık’ olarak açıklamaktadır. Ayrıca bireylerin, kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları sorunları ve yaşamlarının farklı boyutlarında karşılaştıkları problemlerin yarattığı stres ve kaygı durumundan kaçmak için internete yönelebileceklerini savunmuştur (Siyez, 2015’te belirtildiği üzere). Ayrıca kişinin internete bağlandıktan sonra internette yapılan diğer faaliyetlerden bağımsız olarak internete karşı psikolojik bir bağımlılık da geliştirdikleri şeklinde yorumlar da bulunmaktadır (Balta ve Horzum, 2008).

İnternet bağımlılığı rahatsızlığını bilişsel davranışçı bir temelle ele almaya çalışan Grohol (1999), internet bağımlısı olarak nitelendirilebilen insanların interneti, içinde buldukları rahatsız edici duygusal durumlarını değiştirmek ve boğuştukları bir takım sorunlarla başa çıkabilmek için kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

İnternet bağımlılığının ortak bir tanımı olmamasına karşın Özçınar (2011) bu bağımlılığın tanımını ‘kontrol edilemeyen zarar verici ve aşırı internet kullanımına dayalı bir kompulsif- dürtüsel bozukluk’ şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca internet bağımlılığı kavramı ‘bireyin interneti aşırı derecede fazla kullanma arzusuna engel olamaması, interneti kullanmadaki isteğine direnmekte başarısız olması, internet erişimi sağlanamadığında kendisini oldukça asabi, sinirli, gergin ve kimi zaman saldırgan hissetmesi ve internetsiz geçirilen her süresi değersiz olarak algılaması’ şeklinde de ortak bir ifadeyle tarif edilebilmektedir (Özçınar, 2011’de belirtildiği üzere).

2.1.4.3 İnternet Bağımlılığına İlişkin Kuramlar

Bilişsel davranışçı terapiyi esas alarak oluşturulan çeşitli internet bağımlılığı kuramlarına değinmeden önce, bilişsel kuramın kurucusu olan Aaron Tim Beck’in kuramını açıklamakta ve bu kurama ilişkin temel görüşe, temel kavramlara değinmekte fayda vardır. Bu nedenle öncelikle bilişsel yaklaşım ana hatlarıyla açıklanmaktadır.

2.1.4.3.1 Beck’in Bilişsel Terapisi

Aaron T. Beck, aldığı psikanalitik eğitimin, danışanlarıyla yaptığı seanslarda yetersiz ve deneysel yönünün eksik olduğu kanısından yola çıkarak kendi kuramını geliştirme kararı almıştır (Türkçapar, 2015). Beck’in bu kuramı geliştirmesinde, depresyon tanısı almış bireylerle çeşitli çalışmalar yapması da oldukça etkili olarak gösterilebilmektedir (Dattilio & Bevilacqua, 2000; Wedding & Corsini, 2014, s. 235).

Bilişsel terapi kuramının özünde, bireylerin olumsuz düşüncelerinin ve birtakım işlevsiz, hatalı yargı ve inançlarının; olaylara, kişilere ve durumlara karşı verdikleri tepkileri-davranışları negatif yönde etkileyebildiği inancı yatmaktadır

(Beck, Rash, Shaw & Emery, 1979; Corey, 2008). Beck insanların duygu ve davranışlarının, zihinlerinde canlanan düşünce ve inançlarla yönetildiğini ve bireylerin karşılaştıkları, yaşadıkları her neredeyse her durumda olayları bu düşünce ve inançlar neticesinde olumlu ya da olumsuz olarak algıladıkları fikrini esas almaktadır (Köroğlu ve Türkçapar, 2013). Beck'in bu yargısından yola çıkarak bilişsel terapide olaylara yüklenen anlamların, bireylerin düşünceleri ile şekillendiğini ve bu düşüncelerin de yine bireyin duygu, his ve davranışlarını etkilediği anlamına varılabilmektedir (Wright, Basco & Thase, 2006). Bilişsel terapi yaklaşımının diğer bir can alıcı fikri de bireylerin bilişlerinde bilişsel üçlemenin; a) kişinin kendi özüne olan algıları, b) kişinin dış çevreye karşı olan algıları, c) kişinin geleceğine ve ileriki yaşantılarına ilişkin olan algılarındaki olumsuz ve negatif yargıların bireyin herhangi bir psikopatoloji geliştirmesine temel oluşturabileceği inancıdır (Batur ve Demir, 2009; Karahan ve Sardoğan, 2004).

Bu terapide biliş; bireyin düşünme süreçlerini, düşünmeye ait içeriği, düşünme şeklini ifade etmektedir (Kovacs & Beck, 1978). Bilişsel terapi insan bilişini, otomatik düşünceler ve şemalar olmak üzere iki ayrı kolda incelemiştir fakat bu iki kavramın sürekli olarak bir ilişki içerisinde olduğunu ve birlikte süreçlendiğini vurgulamıştır (Murdock, 2009/2014). Buna göre bilişi oluşturan iki ana öge aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmaktadır;

➤ **Şemalar:**

Bilişsel terapinin anahtar kavramlarından biri olan şemalar, bireyin erken dönem yaşantılarından başlayarak gelişen ve tüm yaşamı süresince gelişimini sürdürerek devam etmektedir (Gökçakan ve Gökçakan, 2005). Bireyin ebeveynleriyle olan ilişkilerinde onlardan destek, saygı ve sevgi görmesi, bireyin ileriki dönemlerinde sevildiğine ve yeterli olduğuna ilişkin olumlu inançlar

geliştirmesinde; ebeveynlerden eksik ya da yetersiz alınan sevgi ve destek ihtiyacıyla da bireyin yetersiz olduğuna ve sevilmediğine ilişkin olumsuz tutum geliştirmesi olusudur (Güven, 2005). Şemalar bireyin, kendisi, dış dünyası ve geleceği hakkındaki koşulsuz ve olumsuz yargıları olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca birey şemalarıyla yani kalıplaşmış inançlarıyla birlikte tüm dünyasını ve kendisine ilişkin görüşlerini olumlu ('başarılıyım', 'iyi bir insanım', 'değerliyim', kendime yetebiliyorum') ya da olumsuz ('başarısızım', kötü bir insanım', 'değersizim', 'yetersizim') olarak algılayabilmektedir (Özdel, 2015). Şemalar bireyde olumlu ve olumsuz olmak üzere hali hazırda iki şekilde bulunmaktadır. Bireyde psikopatoloji veya kişilik bozuklukları söz konusu olmadığı durumlarda bu mevcut iki şema tarzından olumlu şemalar aktif hale geçebilirken; kişilik bozukluğu olan bireylerde ise olumsuz şemaların baskın olabileceğinden bahsetmek mümkündür (Türkçapar, 2013).

- **Ara İnançlar:** Temel inançlar ile otomatik düşünceler arasında bir köprü görevi üstlenmekte ve bu inançlar her iki bilişsel yapıyı da etkilemektedir (Köroğlu ve Türkçapar, 2013). Bu inançlar bireyin -meli, -malı şeklindeki (Beck, 2015) koşul içeren cümlelerinde gizlenmesine rağmen kişi tarafından bilinçli olarak ifade edilmemektedir. Ayrıca birey, açıkça bu düşüncelerini söze dökmemesiyle birlikte istemsiz olarak bu inançlara bağlılığını sürdürmektedir (Topal, 2011). Ara inançlar yaşamdan elde edilen deneyim, sosyal ilişkilerden kazanılan bilgiler ve öğrenme (Beck, 1995) ile sonradan kazanılan ve doğuştan bireyde varolmayan düşünceleri ifade edebilir (Kılınç, 2005).

- **Temel İnançlar:** Erken çocuklukta ve ilk ilişki deneyimlerinin yaşandığı aile üyeleri ile olan sosyal süreçlerden elde edilen inançları içermektedir (Beck, 1995; Kılınç, 2005). Temel inançlar, kolay kolay değiştirilemeyen, katı, dirençli ve aşırı genellenmiş bir yapıya sahiptirler (Beck, 2015). Bu inançlar bireyin, kendisine

(Beck, 2015) ve çevresine (Kılınç, 2005; Çiftçi, 2008; Uğur, 2015) ilişkin yargı ve inançlarını barındırmaktadır. Türkçapar (2015)'e göre, insanlara ait üç farklı temel inançları bulunmaktadır. Bunlar; 'çaresizlik', 'değersizlik' ve 'sevilmeme' şeklinde sıralanmaktadır. Şöyle ki; çaresizlik temel inancı kişinin başarılı olma, güçlü olma ve kendisini performans anlamında kanıtlayabilmesi açısından eksiklikleriyle ilişkilendirilebilir. Sevilme temel inancı bireyin giderilmemiş duygusal ihtiyaçları ile alakalıdır. Son olarak değersizlik temel inancı ise, bireyin ahlaki değerlerindeki yetersizliklerle ve suçluluk duyguları ile bağdaştırılır (Türkçapar, 2015).

➤ **Otomatik Düşünceler:**

Bu düşünceler, refleksif bir şekilde örtük ve anlık olarak insan zihninde birden belirebilen ve olumsuz bilişleri içeren düşünceler olarak tanımlanabilmektedir (Beck, 1991). Kişilerin zihinlerinde cümlecikler, görüntüler ya da imajlar şeklinde belirebilen bu inançlar belli bir duruma ilişkin olarak ortaya çıkmakta ve bireyin temel inançları ve ara inançları yani şemaları hakkında ipuçları vermektedir (Beck, 1995; Kılınç, 2005'te belirtildiği üzere; Beck & Weishaar, 1989). Kişi olumsuz düşüncelerini çürüten herhangi bir nesnel, zıt ve mantıklı kanıtların varlığına karşın elde olan doğru ve mantıklı yargıları görmezden gelerek koşulsuz olarak bu otomatik düşüncelere bağlı kalmayı sürdürebilir (Beck, 2015).

➤ **Bilişsel Çarpıtmalar:**

Geçmiş yaşantılara dayalı deneyimlerden elde edilen bilişsel çarpıtmalar; bireyin olaylara ilişkin algılarındaki bir takım hatalı yargılarında, çıkarımlarından ve yorumlarından kaynaklı olarak gelişebilmektedir (Erginsoy, 2010'da belirtildiği üzere). Bilişsel çarpıtmalar, bilgi işleme sürecinde yapılan hatalarla birlikte erken dönemde kazanılmış olan şemaları destekleyerek kişinin kendisine, çevresine ve

geleceğine ilişkin algılarını güçlendirmektedir (Beck, Rash, Shaw & Emery, 1979; Çıvan, 2013'te belirtildiği üzere). Ruhsal açıdan sağlıklı olan bireylere oranla (Kılınç, 2005'te belirtildiği üzere; Türkçapar, 2015) psikopatolojisi bulunan bireylerde görülme olasılığı daha yüksek olan bilişsel çarpıtmalar, katı, dogmatik ve sistematik bir yapıya sahiptir (Beck, 2015; Uğur, 2013).

Türkçapar (2015)'e göre Beck'in Bilişsel Terapisi'nde ele aldığı toplam 11 bilişsel çarpıtması bulunmaktadır. Bu çarpıtmalar aşağıda açıklamalarıyla ve örnekleriyle birlikte sunulmaktadır;

- **Zihin Okuma:** İnsanların diğer kişilerin düşüncelerini bilmesi ve kendi düşüncelerinin de diğer insanlar tarafından bilinmesine yönelik yanlış algılarını içermektedir (Türkçapar, 2015). Örneğin; kendisini yemeğe davet etmek için gelen erkek arkadaşını hiç dinlemeden ve konuşmasına fırsat vermeden 'biliyorum, benden ayrılmak istediğin için geldin' ya da 'Yüzüme bile bakmadı, demekki beni sevmiyor' demesi.
- **Kişiselleştirme:** Bireyler negatif durum ve olayların varlığı söz konusu olduğunda suçlanılmış ve reddedilmiş hissine kapılmalarından dolayı kimi zaman kendilerine daha fazla odaklanarak bu olumsuz durumlardan kendilerini sorumlu tutabilirler (Türkçapar, 2015). Örneğin; 'ben ona layık bir kız arkadaş değilim, bu nedenle beni ailesi ile tanıştırmıyor'.
- **Büyültme ve Küçültme:** Bireyler kendileri için olumsuz durumları ifade eden şeyleri daha fazla önemseme eğilimi gösterirken; kendileri için olumlu durumları ifade eden şeyleri daha önemsiz olarak algılama eğilimine sahip olabilirler. Bu çarpıtmaya dahil olan olumluyu yok sayma; kişinin yaptığı pozitif şeyleri önemsiz olarak algılamasıdır (Türkçapar, 2015). Örneğin; sözel derslerde başarılı, sayısal derslerde ise başarısız olan bir öğrenci sözel derslerde elde ettiği

başarıyı küçük görme eğilimindeyken, sayısal derslerin ise çok zor olduğunu düşünerek bu dersleri gözünde büyütme eğilimine sahip olabilir. Örneğin; ‘Türkçe kolay bir ders, bunu herkes başarır’.

- **Seçici Soyutlama (Zihinsel Filtreleme):** Bireyin yaşadığı olayları algılamakta olayların bütününe değil de detaylarına odaklanması, olayın genelindeki olumlu durumları göz ardı ederek olumsuzları daha fazla önemsemesi olarak ifade edilebilir (Türkçapar, 2015; Özer, 2000). Örneğin; bir kişinin yaptığı yemekleri herkes tarafından beğenilmesine rağmen tek bir kişinin yemeğinin tuzunun eksik olmasına ilişkin yapmış olduğu eleştiriyi önemsemesi ve diğer beğenenleri göz ardı ederek bütün gece yalnızca bu eleştiriyi düşünmesi.

- **İkili (Ya hep ya hiç) Şeklinde Düşünme:** Bireylerin olay ya da durumları değerlendirirken iki ayrı zıt kutupta (siyah-beyaz , mükemmel-felaket) düşünmesi ve grinin tonlarına yer vermeyen katı bir inanç sisteminde düşünmesidir (Türkçapar; 2015). Örneğin; öğrencinin ‘bu dersi geçemezsem okulu bırakırım’ şeklindeki düşüncesi

- **Keyfi Çıkarsama:** Bireyin algılarını destekler nitelikte veya karşıt nitelikte kanıtlar olmasına rağmen, kişinin olayları kendi yargısı ve temel inançlarına dayanarak değerlendirmesidir. Bir başka ifadeyle, bireyin bir duyguyu ya da hissi oldukça fazla yoğun yaşaması nedeniyle, kendi fikriyle çelişen zıt kanıtları göz ardı ederek kendi hissettiğini doğru sanmasıdır (Güven, 2005). Örneğin; ‘Hoca sırf beni motive edebilmek için ödevimi beğendiğini söyledi’ inancını içeren cümleler olabilir.

- **Aşırı Genelleme:** Tek bir durum/olay ya da durumların/olayların varlığından hareketle daha geniş bir sonuca genelleme yapılabilmesidir (Türkçapar, 2015). Böyle bir bakış açısına sahip olan birey genel olarak vardığı sonuçların, her yerde

ve diğ er tüm insanlar için geçerli olduğ una inanabilir (Öztürk, 2015). Örneğ in; sigarayı bırakmayı bir kez deneyipte bu konuda başarısız olan kiş inin ‘artık sigarayı hiç bırakamayacağ ım’ veya ‘sigarayı herkes için zordur’ şeklinde düşünmesi

- **Duygudan Sonuca Ulaşma:** Nesnel, akılcı ve somut kanıtların varlığını yok sayarak bireylerin yalnızca kendi hislerine dayalı olarak durumları değerlendirmesidir (Türkçapar, 2015). Örneğ in; ‘belki birçok yarışmada ödül kazanmış bir dansçı olabilirim ama hissediyorum ki ben başarısız biriyim’ şeklinde düşünmesi ya da ‘ Çok korkuyorum, demekki gerçekten bir felaketle karşı karşıyayım’ şeklindeki cümleler olabilir.

- **Zorunluk İfadeleri (-Meli, -Malı):** Kiş inin benliğ ine ve çevresine yönelik katı kurallar koyarak bu kuralların zorunlu olarak yerine getirilmesi gerektiğ ini düşünmesi, aksi takdirde bu durumun kötü sonuçlar doğ urabileceğ ine inanmasıdır (Türkçapar, 2015). Örneğ in; ‘başarılı olursam kabul görürüm’ ve ‘çevrem tarafından sevilmem için başarılı olmalıyım’ şeklindeki düşünceler

- **Felaketleştirme (Katastrofik):** Bireyin gerçekçi ve nesnel kanıtlara ulaşmadan yalnızca tek bir olumsuz durum ya da olaya dayanarak aş ırı olumsuzlaşt ırmalarla genelleme yapması durumudur (Türkçapar, 2015). Örneğ in; ‘eğ er benden ayrılırsan, yaş ayamam’ şeklinde düşünmesi

- **Etiketleme:** Bireyin zayıf ve destekleyici kanıtları az bir durumdan yola çıkarak kendisi ve dış çevresine ilişkin katı etiketleyici genellemelerde bulunmasıdır. Örneğ in; ‘tüm erkekler çapkındır’ benzeri düşünceler olabilir.

Yukarıda sıralanan olumsuz biliş sel çarpıtmalar, bireyin yaş amında sürekliliğ ini koruduğ u sürece, kiş inin sosyal yaş amında, mesleki ve akademik

yaşamında, ilişkilerinde problemlere neden olacağı ve buna bağlı olarak kişinin hayatında zorluklar yaşamasına yol açacağı bilinmektedir (Sharf, 1999).

2.1.4.3.1 Young'ın Dört Kategori Kuramı

İnternet bağımlılığını ilk kez 1995 yılında ortaya atan kişi Goldberg olmasına karşın, ciddi anlamda bu kavramı bağımlılık olarak nitelendiren ve Amerikan Psikoloji Derneği'nin yıllık toplantısında paylaşan kişi K. Young olmuştur (Zorbaz, 2013, s. 19). Young İnternet bağımlılığı'nı Goldberg'in aksine madde bağımlılığı bozukluğuyla değil, patolojik kumar bağımlılığı ile benzeştirmeyi ve bu bağımlılığa ait tanı ölçütlerini patolojik kumar bağımlılığı tanı ölçütleri ile yeniden yapılandırmayı seçmiştir (Young & Abreu, 2011). Young'ın, internet bağımlılığı ile en fazla uygunluk gösteren bozukluğun DSM'de yer alan patolojik kumar bağımlılığı olduğuna ilişkin görüşlerinin altında; kumar bağımlılığı olan bireylerde görülen davranışsal dürtü kontrol bozukluğunun herhangi bir uyarıcı madde alınmamasına rağmen ortaya çıkması nedenleri yatabilmektedir (Orzack, 1999). Ayrıca internet bağımlılığı bulunan bireylerde tıpkı kumar bağımlılığında olduğu gibi kendine aşırı ve mantıksızca güvenme, duygusal yönden çabuk incinebilen, hassas ve alınganlık gösterme, kendini ifade etmekte bulanıklık ve sosyal çevreye karşı gösterdikleri birtakım uyumsuzluklar, Young'ın bu iki bozukluğu bir arada ele almasında etkili nedenler olarak gösterilebilmektedir (Dinç, 2010; Young, 1999; Young & Abreu, 2011).

İnternete karşı geliştirilen bağımlılığın nedenlerini açıklamaya yönelik çalışmalarda bulunan Young (1997), internet bağımlılığının oluşmasında etkili olarak gördüğü dört kategoriden bahsetmektedir. Bunlar (Sonkur, 2014'te belirtildiği üzere);

- Sosyal desteği yakalama isteği

- Çevre ve hayat koşulları
- Cinsel erginlik hissinin oluşması ve
- Yeni ve farklı kimliklere bürünebilme avantajı olarak sıralanmaktadır (Sonkur, 2014).

Young'ın kuramında sosyal destek adıyla geçen kavram, bireyin internette erişebildiği tüm sosyal toplulukları, çevre ve hayat koşulları; kişinin çalıştığı ortamın ve imkanlarının internet kullanmaya ne denli elverişli olduğunu; cinsel erginlik ise; internetin cinsel materyalere ulaşım kolaylığı sağlamasını; yeni kimlik kazanma imkanı ise; kişinin idealindeki kimliği kullanarak siber/sanal ortamdaki sosyal çevrelere olan aidiyetini ifade etmektedir (Esen, 2010).

'İnternet bağımlılığı' kavramını ilk kez akademik çevrelerde ortaya atan ve duyuran K. S. Young, 1996 yılında gerçekleştirilen Amerikan Psikoloji Derneği yıllık toplantısında bu konuyu gündeme getirerek tartışılmasında etkili olmuştur (Gencer, 2011'de belirtildiği üzere). İnternet bağımlılığının herhangi bir psikiyatrik rahatsızlığın alt dalı olmadığına, kendi başına bir rahatsızlık olduğuna dair fikirlerini açıkça belirten Young, bu rahatsızlığa en yakın/uyumlu bulduğu Patolojik Kumar Oynama bozukluğunun tanı kriterlerinin yedi tanesinden yararlanarak, ayrıca bir tane de ek olarak kendisi kriter ekleyerek toplamda sekiz tanı ölçütünün internet bağımlılığı rahatsızlığının teşhisinde geçerli olabileceğini varsaymıştır (Young, 1996).

Young'un internet bağımlılığına ilişkin oluşturduğu sekiz tanı ölçütünün en az beşinin karşılandığı durumlarda internet bağımlılığı tanısı koyulabilmektedir. Young (1998)'un sekiz tanı kriteri şu şekildedir (Doğan, 2013'te belirtildiği üzere); Doğan (2013) şu şekilde aktarmıştır:

- İnternete yönelik aşırı zihinsel uğraş

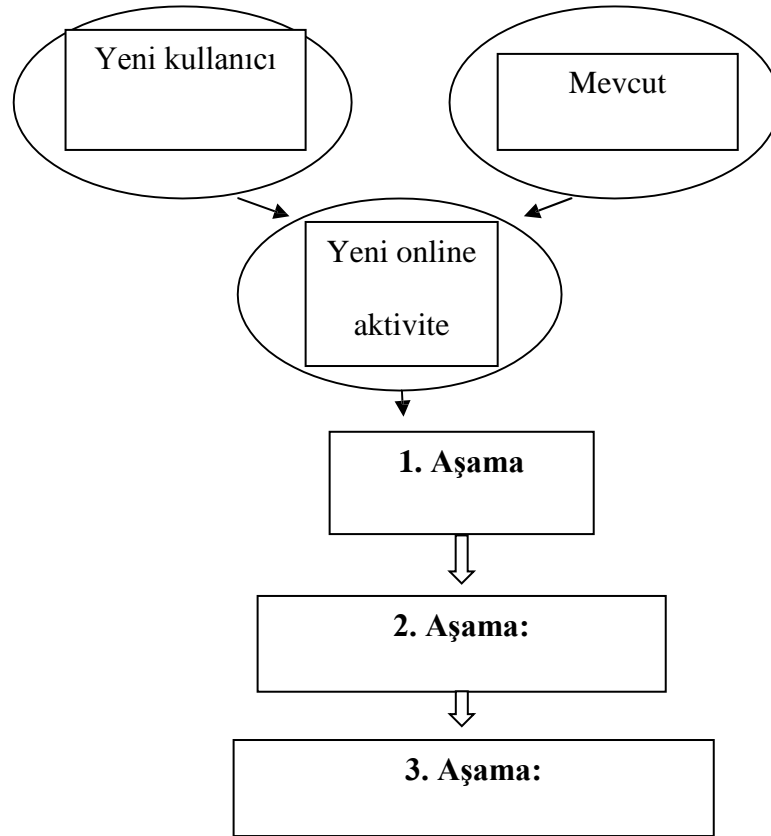
- İnternette çevrimiçi zaman geçirme isteğinde artış
- İnternet kullanım süresini azaltmaya ya da internet kullanımını tamamen bitirmeye yönelik girişimlerin başarısızlıkla sonuçlanması
- İnternet kullanımının azaltılması ya da sonlandırılmasına bağlı olarak yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması
- İnternetin aşırı kullanılmasına bağlı olarak kişinin sosyal, ailevi, mesleki ve akademik ilişkilerinde problemlerin oluşması
- İnternet kullanım süresinin artarak devam etmesiyle toleransın gelişmesi
- İnternette çevrimiçi zaman geçirebilme uğruna bireyin, aile üyelerine, terapistine ya da sosyal çevresindeki kişilere yalan söyleme girişimlerinde bulunması
- İnternette çevrimiçi geçirilen süre zarfında bireyin duygu durumunda suçluluk, kaygı/anksiyete, depresyon gibi değişikliklerin gözlenmesi (Doğan, 2013'te belirtildiği üzere).

2.1.4.3.2 Grohol'ün Üç Aşamalı Patolojik İnternet Kullanımı Kuramı

Grohol'ün (1999) kuramına göre bireylerin temel gereksinimlerinden biri olan sosyal bir topluluğa ait olma/sosyalleşme ihtiyaçları internet kullanımıyla sağlanabilmekte ve bu ihtiyacın internet yardımıyla giderilmeye çalışılması, internet bağımlılığının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İnternet bağımlılığının söz konusu kuramda üç aşamalı bir süreçle gerçekleştiği ileri sürülmektedir. Bu süreçler; 'büyüme, hayal kırıklığı ve denge/balans' olarak ifade edilmektedir.

Grohol (1999)'e göre internet bağımlılığına giden yolda süreç şu şekilde işlemektedir; internetle ilk kez karşılaşan birey, internetin sunduğu imkânlardan oldukça etkilenir adeta bu durumdan büyülenir fakat daha sonra internetin sundukları, kişiye ilk başta olduğu gibi cazip gelmemeye başlar, kişi eskisi gibi internette doyum elde edemez. Alınan doyumun miktarı yeterli gelmeyince, bireyin

internetten uzaklaşma süreci başlayarak, internet kullanımı ile arada bir denge kurulmaya başlar. Bu süreç bir kısır döngü şeklinde, ilk evredn son evreye doğru sürekli bir sürkilasyon yaşar. Ayrıca modelin varsayımına gör internet kullanımı aşırı olan bireylerde gerçekleşen bu döngüler arasındaki geçiş, internet kullanımında yeni olan bireylere oranla daha hızlı ve kolay gerçekleşmektedir.



Şekil 1: Grohol'ün patolojik internet kullanım modeli, Kaynak: Gürcan, 2010

Alaçam (2012), Grohol'ün internet bağımlılığını tek başına bir bağımlılık olarak ele almadığını çünkü internetin kazanılacak ödülde araç olduğunu ve bireyin internet kullanmasındaki asıl amacın sosyalizasyonu sağlamak olduğunu belirtmiştir. İnternet birey için sosyalizasyonu sağlarken aynı zamanda kişiye sunduğu muhteşem bilgi çekici gelmektedir. Fakat bu olanaklar zamanla kişiye daha az çekici

gelmektedir. Eğer birey için internetin çekiciliği devam ediyorsa bireyde internet bağımlılığının oluşmasından da bahsedilebilmektedir.

2.1.4.3.3 Davis'in İnternet Bağımlılığına Yönelik Bilişsel Davranışçı Kuramı

Davis (2001), internet bağımlılığı kuramını oluştururken, kuramın adından da anlaşılacağı üzere internet bağımlılığı rahatsızlığını açıklarken bilişsel davranışçı kuramın temel görüşlerinden yararlanmış, bu kuramın fikirlerini taban almıştır. Davis'in kuramında internet bağımlılığının gelişimi şöyledir (Sonkur, 2014'te belirtildiği üzere);

Kişinin anormal biliş ve düşüncelerinden kaynaklı davranışları ve sürekli bu durumun pekişmesi sonucunda kişide internet bağımlılığı gelişmektedir. Bireyin kendisini ve dünyayı olumsuz algılaması, olumsuz bilişler geliştirmesine neden olmakta ve bu bilişleri geliştiren kişiler olumsuz duygularıyla baş edebilmek için internet kullanmaktadırlar. Bu kişilerin internet ortamında internete girme davranışlarını pekiştirecek riskli durumlarla karşılaşmasına neden olmakta ve bu karşılaşılan pekiştireçler bireyin internete bağımlılığını hızlandırmaktadır. Modele göre depresyon gibi duygu durum problemleri ruminatif düşünce gibi olumsuz düşünce süreçlerini tetikleyerek patolojik internet kullanımını artırabilmektedir (Sonkur, 2014, s. 5).

Davis kuramında internet bağımlılığını, özgül ve yaygın/genel patolojik internet kullanımı şeklinde ikiye ayırarak incelemiştir;

➤ Modelde sözü geçen özgül patolojik internet kullanımı; internetin belli bir kolunun/bölümünün aşırı kullanılması olarak ifade edilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak, gerçek yaşamda patolojik kumar oynama tanısı bulunan bir bireyin sanal ortamda da kumar oynaması ve sanal kumar bağımlılığı geliştirebilmesi örnek olarak verilebilmektedir (Binali, 2015).

➤ Yaygın/genel tipteki patolojik internet kullanımı ise internet bir şeylere ulaşma amaçlı ya da belli bir gereksinmenin karşılanmasına yönelik doğan bir kullanım teşkil etmez (Binali, 2015).

İnternet burada bir araç değil, amaçtır. Birey fütursuzca internet ortamında zaman harcar, ulaşılabilme ve ulaşabilmenin tadını çıkarır. Bu tipteki kişilere, aşırı

elektronik posta kullanan ya da sohbet/chat sitelerinde fazlaca zaman geçiren kişiler örnek gösterilebilir. İnternet kullanımının amaçsız bir hal almasıyla, sürekli çevrimiçi olma isteğine kapılan kişi, sanal ortamda çokça hissedebildiği sosyal bağ ve sosyal destek duygusunu kaybetmek istemez ve internet kullanımına olan motivasyonu buna paralel olarak artar. Giderek gerçek dünya ile bağlantılarını koparmaya başlayan kişide ‘sosyal izolasyon’un oluşması da muhtemel bir hal almaktadır (Alaçam, 2012; Gönül, 2002; İşleyen, 2013).

2.1.4.3.4 Suler’in İhtiyaçlar Hiyerarşisi’ne Dayalı İnternet Bağımlılığı Kuramı

Suler (1996), bir internet topluluğu (Time Warner’s Palace) üzerindeki çalışmalarını sürdürürken, internetin bağımlılık oluşturan nedenlerini sorgulamaya başlamış ve bu bağlamda internet bağımlılığıyla ilgili kendi kuramını geliştirmiştir. Suler kuramını oluştururken, hümanistik psikolojinin kurucusu olan Abraham Maslow’un ‘ihtiyaçlar hiyerarşisi’ teorisinden oldukça etkilenmiş ve internetin kullanılma amaçlarını Maslow’un hiyerarşisinde yer alan ihtiyaçların üzerine oturtmaya çalışmıştır. Suler (1996)’in internet bağımlılığı kuramı, hiyerarşinin alt katmanından üste doğru sıralanan ihtiyaçlara göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

➤ **Fizyolojik Gereksinimler:** Maslow’un hiyerarşisinin en alt katmanında yeme, içme, üreme, uyuma gibi temel gereksinimler yer almaktadır. Suler ise bu katmanı, internet üzerinden flört etmenin üreme ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bireyin sanal ortamın anonimliğini kullanarak diğer kişilerle daha rahat bira raya geldiğini söylemiştir (Suler, 1996).

➤ **Kişilerarası İletişim/Temas Gereksinimi:** Maslow’un hiyerarşisinde üçüncü katmanda yer alan kişilerarası temas ve aidiyet ihtiyaçları, Suler’e göre internet üzerinde oluşturulan sanal topluluklarla karşılanmaktadır. Kişi sanal ortamlarda diğer bireylerle iletişim içine girerek sosyalleşir ve tanışıklık hissini yaşar. Bireyler bu

ortamlarda sosyalleşerek bir gruba ait olma duygusunu tattıkça, internete olan bağımlılığı da devamlılık gösterir (Suler, 1996).

➤ **Öğrenme ve Saygınlık Gereksinimi:** Maslow'un dördüncü katmanında yer alan öğrenme ve benlik saygısının kazanılma ihtiyacı Suler'e göre internet üzerinden gerçekleştirilen sanal oyunlarda kazanılan başarı ile kişinin istediği statüye sahip olmasıyla karşılanabilmektedir. Kişi gerçek yaşamında elde edemediği kişilik yapısını ve başarı duygusunu sanal ortamda gerçekleştirebilmektedir (Suler, 1996).

➤ **Kendini Gerçekleştirme/Tamamlama Gereksinimi:** Maslow hiyerarşisinde en üst katmanda yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, Suler'in kuramında; kişinin sanal ortamda yarattığı kişilik ile farklı yönlerini ifade edebilmesi ve böylece alınan geri dönütlerin ödüllendirici ve pekiştirici yönünün bağımlılık yaratabileceği, varolan bağımlılığı arttırabileceği şeklinde açıklanmıştır. Suler (1996), kişinin gerçek yaşamda karşılanmayan ve bireyi mutsuz, huzursuz eden ihtiyaçların internet aracılığıyla giderilebileceğini, bu nedenle de bağımlılığın devamlılığının artarak sürebileceğini öne sürmektedir.

Suler internet bağımlılığına ait sekiz tanı ölçütü geliştirmiştir (Esen, 2010'da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013'te belirtildiği üzere);

➤ İnternet ortamında gerçekleşen aktivitelerin karşıladığı gereksinimlerin miktarı ve türü (Bireyler internet kullanımını sosyal, kişisel, fiziksel ve manevi amaçlarla tercih ediyor olabilirler. İnternet aracılığıyla karşılandığı düşünülen ihtiyaç miktarı ne kadar artarsa, internetin tercih edilme olasılığı da o denli artmaktadır) (Esen, 2010'da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013'te belirtildiği üzere).

➤ Giderilmemiş gereksinimlerin temelindeki yoksunluğun derecesi (İnternet kullanıcısı gerçek yaşamdaki ihtiyaçlarını ne derece inkâr edip bastırırsa, internet ortamından, ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik beklentileri de o derece artacaktır.

Sonuç olarak ihtiyaçlarını kolayca girebildiği internet ortamı, bireyiçin daha fazla önem kazanacaktır) (Esen, 2010'da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013'te belirtildiği üzere).

➤ İnternette gerçekleştirilen etkinliklerin türü/kullanım amacı (Birey internet ortamında gerçekleştirdiği etkinliklerle, birçok ihtiyacına ve amacına yanıt alabilmektedir. Bazen sanal ortamda gerçekleştiren bir etkinlik, bireyin birkaç ihtiyacının birden karşılanmasına yardımcı olabilmektedir. Bu da interneti diğer ortamlardan daha çekici kılmaktadır) (Esen, 2010'da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013'te belirtildiği üzere).

➤ Sanal ortamın kişinin gerçek yaşamındaki işlevselliğine etkisi (Bireyin patolojik boyutlarda kullanımını sürdürdüğü internet, onun mesleki performansını, fiziksel sağlığını, aile ve sosyal ilişkileriniolumsuz yönde etkileyebilmektedir) (Esen, 2010'da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013'te belirtildiği üzere).

➤ Bunaltıya ilişkin geliştirilen öznel duygular (Bireyin geliştirdiği depresyon, öfke, suçluluk ve hayal kırıklığı gibi duyguları, patolojik internet kullanımına yönelik uyarıcı belirtiler olarak görmek mümkündür) (Esen, 2010'da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013'te belirtildiği üzere).

➤ İhtiyaçlarla ilgili zihinsel düzeyde farkındalıklar (Birey internet yardımıyla belli ihtiyaçlarında –genellikle bastırılmış ihtiyaçlarında- doyuma ulaştığını düşünebilmektedir. Katarsise yani doyuma ulaşmayan ihtiyaçlar giderilmediği sürece, internet üzerinden bu ihtiyaçları gidermek üzere gerçekleştirilen aktiviteler devamlılık göstermektedir. Bu nedenle birey karşılanmayan gereksinimleri hakkında bilinç düzeyinde bir farkındalık yaşayıp bu süreci anlamlandırabilirse, etkinliğe neden olan çatışmaları da ortadan kaldırmada başarılı olabilir) (Esen, 2010'da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013'te belirtildiği üzere).

➤ Tecrübe ve dahil olma süreci (Birey internette fazla zaman harcadıkça veya internetle ilgili deneyim kazanmaya başladıkça, gerçek yaşamda eksiklik duyduğu ihtiyaçlarının internet üzerinden gerçek anlamda karşılanmadığına yönelik farkındalık kazanabilmektedir. Kişinin internet hakkında zamanla kazandığı bu farkındalıklar da internetin cazibesinin giderek yok olması anlamına gelmektedir) (Esen, 2010’da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013’te belirtildiği üzere).

➤ Gerçek yaşam ile siber/sanal hayat arasında denge kurulması (Sağlıklı olmayan yani patolojik internet kullanımı gerçekleştiren bir birey genel anlamda, gerçek dünya ilişkileri ile sanal ortam arasındaki dengeyi kurmakta zorlanmaktadır. Bu bireyler genellikle sanal/çevrimiçi yaşamı tercih ederek, gerçek yaşamdan kendilerini çekmiş ya da soyutlamış durumda bulunmaktadır) (Esen, 2010’da belirtildiği üzere; İşleyen, 2013’te belirtildiği üzere).

2.1.4.3.5 Caplan’ın İnternet Bağımlılığı Kuramı

Davis (2001)’in patolojik internet kullanımı teorisini ve bilişsel davranışçı kuramını dikkate alarak çalışmalarını sürdüren Caplan (2003), patolojik internet kullanımı yerine problemlili internet kullanımı kavramını tercih etmiş ve oluşturduğu modelinde internet bağımlılığını psiko-sosyal bir çerçevede ele almıştır (Yılmaz, 2013). Caplan (2003)’a göre, sorunlu psiko-sosyal eğilimlere sahip kişiler bu sorunlarını internet yardımıyla kurdukları sosyal etkileşime dayanarak aşırı takıntılı bir internet kullanımına yönelebilirler.

Bu bağlamda Caplan (2003) problemlili internet kullanımının tanılanmasında önemli olarak gördüğü üç fikri öne sürmektedir:

➤ Yalnızlık, depresyon, sosyal fobi gibi psikososyal problemleri bulunan bireylerin sosyal beceri ve yetenek konusunda kendilerine güvenleri az ya da bu konuya ilişkin görüşleri olumsuz olabilmektedir (Caplan, 2003).

- Problemlerli internet kullanımına sahip kişiler genellikle sanal iletişimi, yüz yüze kurulan gerçek iletişime tercih etmektedirler. Birey çoğu zaman internet yardımıyla negatif özelliklerini saklayabilir, gerçek yaşamda kendisinde mevcut olmayan pozitif niteliklerin varlığından bahsedebilir. Bu yolla internet, bireylerin iletişime geçtiği kişiler üzerinde olumlu intibah bırakmasına yardımcı olabilir. Bu avantajın varlığından haberdar olan kişiler de sanal iletişimin cezbedici ve risksiz heyecanlı olduğu kanısına varabilir. Bu kişiler sanal ortamda sürdürülen iletişimin daha az miktarda tehdit unsuru bulundurduğunu düşünerek, kendilerini daha etkin hissedebildikleri çevrimiçi iletişime yönelebilmektedirler.
- Sanal iletişimi gerçek sosyal ilişkilere tercih eden bireyler zamanla sanal iletişime daha fazla alışarak takıntılı ve bağımlı bir hale gelebilmektedirler. Bu durum da onların aile, sosyal, akademik ve mesleki alanlarda problem yaşamalarına yol açmaktadır.

2.1.4.4 İnternet Bağımlılığına İlişkin Tanı Ölçütleri

İnternetin, hayatımızın çeşitli alanlarında kolaylık sağladığı ve bazı ihtiyaçların karşılanmasına yönelik faydalı olduğu aşikârdır. Fakat internetin bu olumlu etkilerinin yanı sıra, aşırı, sağlıksız ve amacı dışında kullanımına bağılı olarak internet bağımlılığının gelişmesi, olası görülmektedir. İnternet teknolojisinin ilk ortaya çıkış amacı bilgi paylaşımını artırmak ve kişilerarası/uluslararası iletişimin kolaylaşmasını sağlamak iken, günümüzde kimi zaman amaçları dışında kullanılmakta ve kişilerin yaşamlarını kolaylaştırmadığı gibi, bir takım işlevsizliklere de neden olmaktadır.

İnternetin uzun süreli kullanımına dayalı olarak bireylerin günlük, mesleki, akademik ve kişisel görevlerini ve sosyal etkinliklerini ihmal etmeleri, yaşamlarının

farklı alanlarında problem ya da işlevsizlikler yaşamaları, psikolojik, fiziksel ve sosyal sağlığın bu duruma bağlı olarak bozulması gibi durumların varlığında internetin ‘sağlıksız kullanımından’ bahsetmek mümkündür. İnternetin bilişsel veya davranışsal rahatsızlıklara zemin hazırlaması halinde, makul ve amacına yönelik kullanılmaması, sağlıklı olmayan internet kullanımı olarak nitelendirilebilmektedir (Cicioğlu, 2014; Arısoy, 2009).

Günümüzde internet kullanımının insan yaşamında olumsuz etkilere neden olduğu bilinmekle birlikte, internet kullanımının hangi nedenlerden dolayı ortaya çıktığı ve ne gibi etkilerinin olduğu konusunda ortak bir fikir etrafında toplanılamamıştır. Bu nedenle, tanımlama ve tanılamaya yönelik araştırmacılar ve klinisyenler tarafından ortaya konulan birçok model ile karşılaşmaktadır. İnternet kullanımı, amaç, süre, etki ve sonuçları bakımından incelendiğinde ortaya konuyla ilgili birçok farklı model ve teori çıkmaktadır. Henüz literatürde çok yeni bir kavram olarak yer alan ve son on yıldır etkili olarak çalışılmaya başlayan internet bağımlılığının, ne gibi davranışlara neden olduğu, nasıl bir bağımlılık türü olduğu ve hangi kriterler ışığında ‘bağımlılık’ olarak değerlendirilebileceği, kişilerce değişmektedir (Resioğlu, Gedik ve Göktaş, 2013).

İleri derecede komplike olan internetin yarattığı bağımlılığın tanı kriterlerinin oluşturulup açıklanmaya çalışılması oldukça zor görünmektedir. Henüz herhangi bir sınıflama dizgemi içinde yer almadığı ve ortak bir tanılama/tanımlama etrafında anlaşma sağlanamamasından ötürü, çeşitli klinisyen ve bilimadamları sınıflaması yapılmış ve tanılama ölçütleri belirlenmiş bozuklukları taban alarak internet bağımlılığına ait yeni ayırıcı kriterler geliştirmeye çalışmışlardır (Biçer, 2014).

2.1.4.4.1 Goldberg'in İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri

İnternet bağımlılığı kavramı ilk kez Goldberg tarafından gerçekçi olamayan (şaka yollu) bir yöntemler ortaya konmuştur. Goldberg ilk kez bu rahatsızlığı tanılamaya çalıştığında gerçekçi bir tavrın dışında, daha çok şaka içerikli kriterler oluşturmuş ve meslektaşlarıyla elektronik posta yoluyla paylaşımda bulunmuştur. Beklenmedik bir şekilde meslektaşlarından, bu rahatsızlığın kendilerinde de olabileceğine dair dönütler almasıyla birlikte espri mayetinde başlayan rahatsızlık tanısı ciddi bir çalışmanın ve yeni bir bağımlılık türünün kapılarını açmıştır (Binali, 2015).

'İnternet bağımlılığı' kavramı ilk kez kullanan Goldberg (1996), internet bağımlılığını ölçmek amacıyla geliştirdiği göstergelerini, DSM-IV'te yer alan 'alkol bağımlılığı' tanı ölçütleri doğrultusunda oluşturmuştur (Oğuz, Zayim, Özel ve Saka, 2008). Goldberg (1996), DSM-IV'te yer alan madde bağımlılığı kıstaslarından da esinlenerek internet bağımlılığının ölçülmesine yönelik yedi kıstas oluşturmuş ve bu yedi kriterin en az üçünün karşılanması durumunda internet bağımlılığından söz edilebileceğini vurgulamıştır. Goldberg'in (1996) tanı kriterleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Cicioğlu, 2014'te belirtildiği üzere; Sulak, 2015'te belirtildiği üzere);

On iki aylık bir dönem içerisinde oluşan, klinik olarak bozukluğa ya da sorunlara yol açan internet kullanımının, bağımlılık olarak nitelendirilebilmesi için aşağıdaki kıstaslardan en az üçünün ya da daha fazlasının görülmesi;

- Aşağıdakilerden en az biri ile tanımlanan tolerans durumu:
 - Doyum sağlama amaçlı aşırı derecede artmış internet kullanım süresi
 - İnternet kullanımının aynı sürelerde kullanılmasına karşın etkisinin önemli derecede olması

➤ Aşağıdakilerden en az bir ile açıklanan vazgeçme durumu (Cicioğlu, 2014'te belirtildiği üzere; Sulak, 2015'te belirtildiği üzere):

- Karakteristik vazgeçme sendromu
 - ✓ Yoğun ve uzun internet kullanımına ara verme ya da azaltma
 - ✓ Kriter birden sonra birkaç gün ila bir ay arasında gelişen aşağıdaki durumlardan en az iki ve daha fazlasının görülmesi
 - ❖ Psikomotor problem
 - ❖ Kaygı/anksiyete
 - ❖ İnternette ilgili konularda takıntılı/ takıncı düşünme
 - ❖ İnternet hakkında fantezi ve hayaller geliştirme
 - ❖ İnternet kullanımına dayalı olarak parmakların istemli/istemlişiz şekilde klavye tuşlarına dokunur gibi yazma hareketleri
 - ✓ İnternet benzeri çevrimiçi servisler ve internet, vazgeçme davranışlarını önlemek veya azaltmak amacıyla kullanılır

➤ İnternete, planlanan süreden daha uzun bağlı kalınması

➤ İnternet kullanımını azaltmaya ya da sonlandırmaya yönelik başarısız girişimlere karşın, internete karşı kalıcı bir isteğin olması

➤ İnternet ortamında gerçekleştirilen aktivitelere çok fazla zaman harcaması

➤ Kişinin sosyal, mesleki, kişisel ve eğlence temelli aktiviteleri internet nedeniyle azalır ya da ihmal edilebilir

➤ İnternet kullanımının kişinin sosyal, psikolojik, fiziksel, mesleki ve akademik hayatında olumsuz sonuçlara yol açtığına bilinmesine karşın internet kullanımının sürdürülmesi (Cicioğlu, 2014'te belirtildiği üzere; Sulak, 2015'te belirtildiği üzere).

2.1.4.4.2 Shapira ve Arkadaşlarının İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri

İnternet bağımlılığının diğer klinik bozukluklardan bağımsız tutan ve internet bağımlılığı kriterlerinin başka hiçbir klinik bozuklukla açıklanamayacağını düşünen Shapira ve arkadaşları (2003), bu rahatsızlığı ayrı bir patolojik sınıflama içinde ele almış, DSM-IV’de yer alan dürtü kontrol bozukluklarını (takıntılı alışveriş rahatsızlığı) temel alarak üç temel çerçevede bu bağımlılık türünü açıklamaya çalışmışlardır. Bu kriterler aşağıdaki gibidir (Derin, 2013’te belirtildiği üzere);

- Aşağıdakilerden en az biriyle ortaya çıkan internet içerikli aşırı zihinsel uğraşın yaşanması
 - İnternet kullanımını kontrol altına alma çabalarında başarısızlık
 - İnternet başında planlanan zamandan daha uzun süre kalma
- İnternet kullanımı veya internetle ilgili zihinsel uğraşların kişinin, sosyal, kişisel, mesleki ya da ailevi hayatında sorunlara neden olması ya da klinik belirtilere yol açması
- Aşırı internet kullanımının hipomani ya da manik epizodları esnasında oluşmaması ve bu bozukluğun başka bir eksen I bozukluğu ile daha iyi açıklanamaması (Derin, 2013’te belirtildiği üzere).

2.1.4.4.3 Small ve Vorgan’ın İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri

Small ve Vorgan (2008) internet bağımlılığına ilişkin teşhis koyabilmek amacıyla kişilerde bulunması gereken kıstasları (Akbulut, 2013’te belirtildiği üzere) göre şu şekilde sıralamaktadır:

- **Önceden hazırlık:** Sürekli suretle bir önceki gerçekleştirilen ya da bir sonraki gerçekleştirilecek olan internet aktivitesini düşünme
- **Tolerans:** Her seferinde daha uzun süre internette kalma/bulunma ihtiyacı duyma

- **Kontrolsüzlük:** İnternet aktivitelerini azaltmada ya da control etmekte başarılı olamama
- **Çevrimiçi kalma:** Planlanandan daha uzun süre internette çevrimiçi bulunma
- **Çekilme:** İnternet kullanımını azaltma ya da bırakma adına gerçekleştirilen girişimlerin huzursuzluğa ve sorunlara sebebiyet vermesi (Akbulut, 2013'te belirtildiği üzere).

Small ve Vorgan (2008)'ın bir kişiye internet bağımlılığı teşhisi koyabilmesi için yukarıdaki özelliklere ek olarak aşağıdaki durumlardan en az birinin de bulunması gerekmektedir:

- **İşlevsel kayıp riski:** İnternet kullanımının sebep olduğu bireyin mesleki, akademik, kariyer veya sosyal ilişkilerinde bozulmalar ve kayıplar
- **Gizleme:** Bireyin internet aktivitelerini saklamak veya gizlemek için çevresindeki kişilere yalan söyleme riski
- **Kaçış:** Huzursuzluk yaratan durum ve duyguları gidermek, problemlerden kaçmak ya da gerçek sosyal yaşamdaki kişisel ilişkilerden kaçınabilmek için çevrimiçi kalmayı tercih etme (Akbulut, 2013'te belirtildiği üzere).

2.1.4.5 İnternet Bağımlılığı Oluşumundaki Etmenler

İnternet kullanımının niçin bu kadar yaygın bir hal aldığı konusu araştırmacılar tarafından merak edilir hale gelmiştir. Günümüzde internetin çokça tercih edilmesi ve bağımlılık oluşturabilecek kadar kullanılma nedenleri arasında; internet teknolojisinin herhangi bir zaman kısıtlamasının olmaması, isteğe göre günün yirmi dört saati kullanılabilir olması, sanal aktivitelerin çeşitliliğinin oldukça bol olması, insanların hiçbir sosyal kaygı yaşamadan diledikleri kimliklere bürünüp kendilerini olduklarından farklı tanıtabilmeleri, dünyanın her yerinden insanlarla

internet aracılığıyla buluşabilmeleri ve tüm bu aktiviteler için hiçbir ücret ödememeleri gibi avantajlar yer almaktadır (Sevindik, 2011).

İnternetin sunduğu cazip olanaklardan kimileri uygun zaman çerçevesinde yararlanmayı başarırken, kimileri de internet kullanımını konusunda kendilerini istenilen özelliklerde kontrol etmeyi başaramamaktadırlar. İnternet bağımlılığının nedenlerine ilişkin ilgili literatür gözden geçirildiğinde açıkça kanıtlanmış sebepler ortaya konulmamasına karşın; bu bağımlılık türünün oluşma ihtimaline yönelik internetin imkan tanıdığı özellikler dışında biyolojik, psikolojik ve sosyal birtakım nedenlerin/etkilerin varlığından da söz edilmektedir (Balkaya-Çetin, 2014; Bayraktutan, 2005; Dökmen, 1994; Esen, 2010; Grohol, 1999; Joinson, McKenna, Postmes & Reips, 2007; Sevindik, 2011).

2.1.4.5.1 Biyolojik Etmenler

İnternet bağımlısı olarak nitelendirilen kişiler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda bu bireylerde Serotonin ve Dopamin taşıyıcı geninin olması gerekenden az miktarda bulunması ve bu nörotransmitterlerin yetersiz sayıda olmasından kaynaklandığı düşünülen mutsuzluk hissinin de internet yoluyla mutluluğa dönüştürülebileceği yargısı öne sürülmektedir. (Sevindik, 2011). İnternet bağımlılarında en fazla rastlanılan psikiyatrik bozukluğun ise depresyon olduğu bilinmektedir. Bunun dışında, genellikle hiperaktivite bozukluğu, sosyal fobi bozukluğu, depresyon ve ailede bağımlılığa karşı genetik yatkınlık da internet bağımlılığının oluşmasındaki nedenler olarak görülmektedir (Sevindik, 2011).

2.1.4.5.2 Sosyolojik Etmenler

Bireyin iş, okul ya da genel anlamda sosyal çevresinde internetin/ internet öğelerinin sıkça kullanılması, onu da internet kullanımına doğru itmektir. Diğer bağımlılık türlerinde olduğu gibi, çevreye özenme ya da kullanılacak objeye karşı

merak geliştirme de internet kullanımına başlamada etkili bir neden olarak gözükmektedir. Şöyle ki; günümüzde neredeyse her kişinin facebook, twitter, snapchat vb. sosyal iletişim sitelerinde üyelikleri bulunmakta ve neredeyse herkesin birer elektronik posta hesapları bulunmaktadır. İnternet üzerinde bu kadar aktif insan topluluklarının bulunması, internet ile henüz tanışmamış kişilere de cazip gelmeye başlamaktadır. Böylece birey, arkadaş ortamında ya da sosyal çevresinde kabul görmek için ve topluma uyum sağlayabilmek için de internet kullanımına yöneldikleri gözlenmektedir (Esen, 2010).

İnternet bağımlılığının oluşmasında etkili olduğu düşünülen bir başka neden de ‘sosyal destek’ algısının internetin sağladığı olanaklarla karşılanabildiği yönündeki yargılardır. Genellikle kişi, internet ortamlarında bulunmaya başladıktan sonra gerçek yaşamda bulamadığı ya da kendisine yetersiz geldiğini düşündüğü sosyal/ duygusal desteği sanal ortamlarda yakalayabildiğinin farkına varabilmektedir. Şöyle ki; insanlar internet ortamlarında benzer fikir, ilgi ve görüşleri paylaşan bireylerle bir araya gelebilme imkânına sahiptirler. İnternetin insanlara bu gibi sosyal yakınlık hislerini yaşanabilmesi ve sosyal destek algısının bu yolla karşılanabilmesi de, internetin fazlaca tercih edilmesine neden olabilmektedir. Günlük hayatta kimi zaman karşılanılmadığına inanılan duygusal/sosyal destek ihtiyacı, bireyi bu teknolojik ürüne daha fazla yaklaştırabilmektedir (Baklaya-Çetin, 2014’te belirtildiği üzere). Sanal ortamda fazlaca etkinlik gerçekleştiren kişi de böylece, gerçek yaşamı boşlayabilen ve önemsemez bir tavır takınan bireye dönüşebilmektedir (Esen, 2010).

İnternet, en uzaktaki, farklı kültür ve coğrafyada bulunan kişileri yakına getirebilmekte, bireyleri sanal metropol bir şehirde buluşturabilmektedir. İnternetin sağladığı bu avantaj kimi zaman bireyin sosyalleşme gereksinmelerini de doyurabilmektedir. İnternet ortamında gerçekleştirilen sosyalleşme sürecinin ne

derece sağlıklı olduğu tartışılmakla beraber, kişilerin bu durumdan son derece memnun oldukları da yadsınmamalıdır. İnternetin olanak sağladığı ürünler olarak algılanan elektronik postalar, bloglar, formlar ya da son zamanlarda popülerlik kazanan chat/sohbet içerikli siteler, bireylerin sanal ortamlarda sosyalleşmelerine olanak sağlamaktadır. Sanal ortamlarda çevrimiçi zaman geçiren ve sosyalleştiklerini zanneden kişiler aslında farkında olmadan gerçek yaşamındaki çevresinden, ailesinden, romantik ilişki yaşadığı partnerinden ve arkadaşlarından kendisini soyutlayabilmekte ve toplumdan uzaklaşabilmektedirler. Bu da internet bağımlılığına atılan büyük bir adım olarak nitelendirilebilmektedir (Bayraktutan, 2005; Grohol, 1999).

Bireylerin sosyalleşme ihtiyaçlarının altında yer alan iletişim kurma ve paylaşım içinde olma istekleri, doğumlarından itibaren kendilerinde bulunan insani birer niteliklerdir. Sosyal çevresiyle iletişim ve etkileşim içinde olmak isteyen birey bu ihtiyaçını internet yardımıyla bir nebze de olsa karşılayabilmektedir. Özellikle de gerçek yaşamında iletişim kurma da problemler yaşayan kişiler; anonim olarak istediği kimliğe bürünme, rahatça ve özgürce paylaşımlarda bulunabilme, sohbet ve chat sitelerinin sağladığı imkânlar doğrultusunda interneti cazip bulmaktadırlar.

Kısaca özetlemek gerekirse; iletişim problemi yaşayan ya da sosyal bir takım engellenmeleri bulunan, utangaç veya sosyal iletişim konusunda başarısız olarak nitelendirilebilen bireyler bazen kontrollerini kaybetmeyecekleri düşünceyi içerisine girerek kendilerini yüz yüze iletişimden çok, sanal ortamlarda daha iyi ve rahat ifade ettiklerini düşünerek, internet ortamına daha fazla yönelmektedirler (Cengizhan, 2003; Dökmen, 1994; Joinson ve ark., 2007).

King (1996) de internet bağımlılığının oluşmasında internet üzerindeki sosyal hayatın avantajlarının etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Ekinci 2002’de belirtildiği üzere;

İnsanlar, günümüzün şehir hayatında kolay kolay kurulamayan sosyal bağlantıları internet üzerinden kurabilmekte, yabancılarla kolaylıkla ve risksiz olarak ilişkiye geçebilmekte; kendi kendilerini dizginlemek zorunda kalmadan, özgürce düşüncelerini, duygularını ifade edebilmekte; kendilerinin göstermek istedikleri yönlerini abartarak gösterebilmekte ve internet üzerindeki paylaşım ortamlarında ses çıkarmadan diğerlerini rahatlıkla dikizleyebilmektedirler. (Ekinci, 2002, s. 7).

2.1.4.5.3 Psikolojik Etmenler ve Bireysel Farklılıklar

İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan kimi araştırmalarda, çeşitli psikiyatrik rahatsızlıklar ile –özellikle depresyon, madde bağımlılığı, sosyal fobi, hiperaktivite bozukluğu- internet bağımlılığı arasında ilişki olduğu dair saptanmıştır (Caplan, 2006; Kim vd., 2006; Ha vd., 2007; Yen, Yen, Chen, Chen & Ko, 2007; Yen, Ko, Yen, Wu & Yang, 2007; Young & Rogers, 1998). Bu konuda önemli çalışmaları bulunan Young’a (1996) göre patolojik internet kullanımının gelişmesinde psikiyatrik rahatsızlıklardan özellikle depresyonun rolü oldukça büyüktür. Depresyon riski yüksek olan bireylerin internet kullanımına yatkınlık gösterdikleri, aynı şekilde internet bağımlılığına sahip bireylerde de depresyon gelişebileceği konusunda yargılar bulunmaktadır.

İnternet bağımlılığı geliştirmede, depresif düşüncelere sahip, öz güveni düşük ya da yetersiz, değersiz olduğuna dair hisler taşıyan, acı ve üzüntüye karşı baş etme mekanizması düşük olan, gergin, huzursuz, içekapanık, yalnızlığa meyilli ve kontrol mekanizması yetersiz kişiler risk grubu içinde yer almaktadırlar (Üçkardeş, 2010’da belirtildiği gibi). Bunun dışında dışadönük ve nörotik kişilik özelliğine sahip bireylerin de aşırı internet kullanımına meyilli oldukları gözlenmektedir. (Batıgün ve Kılıç 2011’de belirtildiği üzere). Şöyle ki; dışadönük kişiler sosyal çevresiyle iletişime girmekten çokça zevk alan bireyler olduklarından internetin kendilerine

sağladığı avantajlardan daha fazla yararlanmak isteğinde olabilirler. Nörotik kişiliğe sahip bireyler ise dışadönük kişilerin tam zıttı olarak sosyal çevresiyle iletişime geçmede problem yaşayan ve genellikle sosyal becerilerde başarısız olan bireylerdir. Sosyal etkileşimde sorunlar yaşayan bu kişiler de interneti, ihtiyaçları olan sosyal etkileşimi sağlamada bir araç olarak sıkça kullanabilmektedirler (Batıgün ve Kılıç 2011’de belirtildiği üzere).

İnternet bağımlılığının nedenlerine ilişkin yukarıda yer alan sınıflamalar dışında, ailelerin internet kullanımı konusunda çocuklarını denetim altında tutmada yetersiz kalmaları da bağımlılığa neden olan unsurlar arasında yer almaktadır. Ebeveynler internet aşırı /kötüye kullanımını denetim altına almakta oldukça zorlanmaktadır. Şöyle ki; evde çocuklara internet konusunda belli sınırlamalar getirebilme olanağı bulmalarına rağmen, kimi zaman çocuklarının internet kafelere gitmeleri konusunda engelleyici olamamaktadırlar. İnternet kafelerin dolaylı da olsa internet bağımlılığının oluşmasında önemli bir rolü olduğu söylenebilmektedir (Bölükbaş, 2003). Gizli ve kaçak yollardan internet kullanımını önleme amaçlı ebeveynlerin evde çocuklarını bu konuda aşırı sıkı mamaları önerilmektedir. Zaten günümüzde kablosuz internetin yaygın olarak kullanılmaya başlamasıyla birlikte böyle bir sınırlama da olanaklı görünmemektedir. Çocuklarıyla yakın, samimi ve güvenilir ilişkiler kurarak ya da birlikte aktiviteler, organizasyonlar gerçekleştirerek çocukların internet ortamlarından uzak tutulabilecekleri ön görülen yaklaşımlardan birisidir.

2.1.4.6 İnternet Bağımlılığının Etki ve Sonuçları

Toplumların teknolojideki ilerleme düzeyleri onların çağdaşlık ve aynı zamanda gelişmişlik seviyelerinin yükselmesinde de etkili bir kıstas olarak görülmektedir. Teknolojik gelişmeler bireylerin yaşamlarını kolaylaştırıp toplumsal kalkınmaya bireysel gelişmeye katkı sağlayacağı gibi diğer yandan olumsuz bir takım gelişmelerin oluşmasına da zemin hazırlayabilmektedir. Özellikle son yıllarda oldukça popüler bir teknolojik ürün olarak karşımıza çıkan internetin bilinçsiz ve sağlıksız kullanımının sebep olduğu zarar ve olumsuzlukların varlığından bahsedilebilmektedir. Sağlıksız, kontrolsüz ve bilinçsiz internet kullanımı sonucunda oluşabilecek internet bağımlılığı klinik bozukluğu, insanların; psikolojik (ruhsal), sosyal, fiziksel (bedensel ya da fizyolojik), akademik (eğitimsel), mesleki (iş) yaşamlarında ve bilişsel süreçlerinde bir takım işlevsizliklere neden olabilmektedir (Caplan, 2002; Davis, 2001; Karayağız-Muslu ve Bolışık, 2009).

2.1.4.6.1 İnternet Bağımlılığından Doğan Psikolojik (Ruhsal) Sorunlar

İnternet bağımlılığı tanısı bulunan bireyler, internet dünyası ile tanışmadan ya da internetler daha fazla fazla haşır neşir olmadan önceki ruh durumlarından oldukça farklılaşabilmektedirler. İnternetle aşırı zaman geçirme sonucunda olduğu varsayılan internet bağımlılığı sorunu bireylerde toleransın gelişmesine bağlı olarak internet başında bulunmadığı veya internete ulaşamadığı takdirde kaygı/anksiyetenin, depresyonun, ruhsal bir takım bozuklukların ortaya çıkması ile neticelenebilmektedir (Young, 1996).

İnternet bağımlılığının neden olduğu psikolojik ve ruhsal problemler bireyde kendini; içsel sıkıntı yaşama, agresiflik ve saldırganlık biçiminde göstermektedir. Ayrıca internet bağımlılığı tanısı bulunan kişilerde içe kapanıklık, motivasyonda azalma ya da tamamen motivasyon kaybı, mutsuzluk, huzursuzluk, kaygı, sinirlilik,

içsel buhram/bunalım ve daha da ileri seviyelerde intihara meyil/teşebbüs gibi olumsuz psikolojik durumlar da görülebilmektedir (Şahin, 2011; Odabaşoğlu, 2007).

İnternet bağımlılığı teşhisiyle birlikte kişilerde, bu rahatsızlığa ek olarak ikincil psikiyatrik bozuklukların da görülebileceğine dair kanıtları, çeşitli araştırma ve çalışmalar desteklemektedir. Bu psikiyatrik rahatsızlıklardan en yaygın olarak gözlemlenenleri; anksiyete (Kratzer & Hegerl, 2008), alkol, tütün ve madde bağımlılıkları (Greenberg, Lewis & Dodd, 1999), depresyon (Whang, Lee & Chang, 2003), bipolar bozukluk, major depresyon, obsesif kompulsif bozukluk (Caplan, 2007), dürtü kontrol bozuklukları (Jang, Hwang & Choıs, 2008), saldırganlık (Yen, Ko, Yen, Wu & Yang, 2007), takıntılı olarak alışveriş yapma, patolojik olarak kumar oynama, piromani ve takıntılı seks bağımlılığı gibi duygudurum bozuklukları (Yellowlees & Marks, 2007) genelleşmiş kaygı bozukluğu, sosyal fobi, sınır kişilik bozukluğu, distimi, çekingen kişilik bozukluğu, hipomani (Yellowlees & Marks, 2007), dikkat eksikliği hiperaktivite (Ha vd., 2006) ve öfke kontrol problemleri (Yen, Ko, Yen, Wu & Yang, 2007) şeklinde sıralanabilmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen bir takım çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda internet bağımlılığı ile sosyal fobi, depresyon, kaygı bozuklukları, içe dönüklük ve kişilik bozuklukları gibi rahatsızlıklarında eş zamanlı görüldükleri ve ilişkili olabilecekleri konusunda sonuçlara varılmıştır (Şenormancı, Konkan ve Sungur, 2010'da belirtildiği üzere).

2.1.4.6.2 İnternet Bağımlılığından Doğan Sosyal Sorunlar

İnternet kullanımı aşırı olan bireylerin sosyal ilişkilerinde bir düşüş söz konusudur. Sosyal ilişkilerde yaşanan bu düşüş de kişilerin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri zayıflatmakta ve onların kimi zaman kaliteli ve olumlu iletişim örüntülerinden mahrum kalmalarına neden olabilmektedir (Karaca, 2007). Kraut, Patterson, Landmark, Kiesler, Mukophadhyay ve Scherlis (1998) tarafından

gerçekleştirilen araştırmada da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Çalışmanın sonuçları yukarıdaki ifadeyi teyit eder nitelikte, internet üzerinden fazlaca gerçekleştirilen sanal ilişkilerin, kişinin aile, arkadaş ve sosyal çevresi ile kurulan iletişim örüntülerinde azalmalara neden olduğu vurgulanmaktadır. internet bağımlılığıyla birlikte internet kullanım sıklığı ve süresi giderek artan bireyin gerçek sosyal yaşamdan çok sanal hayatı tercih eder bir hale gelmesi, onun kendi kapasitesinin farkındalığını engellemekte ve git gide yaşam amaçlarından sapmasına neden olabilmektedir. İnterneti bir sosyal destek ögesi olarak algılamaya başlayan kişilerde bahsi geçen sapmalar ve sosyal ilişkilerdeki kopmalar daha fazla görülmektedir (Sezer, 2013'te belirtildiği üzere).

Yapılan çeşitli bilimsel araştırmalarda internet bağımlılığının kişinin sosyal ilişkilerinde bir takım problemlere neden olduğu saptanmıştır. Chou ve Hsiao (2000) gerçekleştirdiği çalışmada internet bağımlılığı bulunan bireylerin sosyal çevresi ile kurduğu iletişimde yüz yüze ilişkilerden çok internetin arkasına sığınarak, sanal iletişimi tercih ettikleri ve bunun da sosyal izolasyon ve yalnızlığı arttırdığı gözlenmiştir. Bireyin internet teknolojisini bir sosyalleşme aracı olarak kullanması, zamanla kendisini diğer bireylerden soyutlayarak internete karşı bağımlı duruma getirmekte ayrıca kişileri de yalnızlığa sürükleyebilmektedir (Kar, 2015).

İnternet teknolojisi ister istemez insanların sosyal yaşantılarında birtakım değışime neden olmaktadır (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007). Bireyler bu teknolojiye giderek alışmakta ve gün geçtikçe internet dünyasına daha fazla zaman harcamaktadırlar. Bireyler internetle aşırı zaman geçirdikleri için de sosyal çevrelerinden uzaklaşarak izole olmaya başlamaktadırlar. Ayrıca internet bağımlılığı, insanların giderek kendi içlerine kapanmalarına ve yalnızlığa daha fazla alışmalarına neden olmaktadır (Koyuncu, Ünsal ve Arslantaş, 2012; Whang, Lee ve Chang,

2003). İnsanların, internet bağımlılığının etkisiyle giderek yalnızlaşmaları, asosyalleşmeleri ve izole olmaya başlamaları, çeşitli kişilerarası iletişim sorunları yaşamalarına zemin hazırlamaktadır (Özçınar, 2011).

2.1.4.6.3 İnternet Bağımlılığından Doğan Fizyolojik (Bedensel) Sorunlar

Bireylerde internet bağımlılığının gelişmesiyle birlikte birtakım fiziksel rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Bilgisayar önünde çevrimiçi olarak zaman geçiren kişilerin internete aşırı zaman ayırmaları onların yeme stillerini, fiziksel aktivitelerini dolaylı olarak etkilemektedir. Şöyle ki; yapılan bilimsel araştırmaların eşliğinde, aşırı internet kullanımından muzdarip olan bireyler fiziksel etkinlik ve aktivitelere kısıtlı olarak zaman ayırmakta, bilgisayar karşısında sürekli birşeyler atıştırmakta hatta bu yeme alışkanlığı obeziteye bile yol açabilmektedir. Kişide oluşabilecek obezite riski de beraberinde yüksek tansiyon, hiperlipidemi gibi rahatsızlıkları da doğurabilmektedir (Karayağız-Muslu ve Bolışık, 2009; Shields & Behrman, 2000). Kimi çalışmalarda da internet bağımlılığı bulunan bireylerde çeşitli yeme bozuklukları saptanmıştır. Bir bilimsel araştırmada internet bağımlılığının ve riskli internet kullanıcılarının iştahlarında azalmalar görülmüş, ayrıca bu kişilerin sıkça öğün atladıkları, yeme öğünlerini küçük atıştırmalıklarla ya da aperatiflerle geçiştirdikleri gözlenmiştir. Bu sağlıksız beslenme stilleri bireyin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kim, vd., 2010).

Ayrıca yine bu bireylerde, internet bağımlılığı teşhisi bulunmayan bireylere göre hızlı ve güçlü kan akışına/nabza ve hızlı bir solunuma sahip oldukları gözlenmiştir. İnternet bağımlılığının sebep olduğu bir diğer fizyolojik sorun da bireylerin uyku düzenlerinde yaşanan bozulmalardır (Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, Genç ve Kalyoncu, 2007). Şöyle ki; uzun süre bilgisayar ve internet başında zaman geçiren kişilerin uykudan yoksun kalmaları muhtemel bir sonuçtur. Buna bağlı olarak

internet bağımlılığı bulunan kişilerin uyku düzeni ve döngülerinde bozulmalar yaşadıkları ve düzensiz/yetersiz uyku sürecine sahip oldukları gözlenmiştir (Lin, Kuo, Lee, Sheen ve Chen, 2014). Yine aynı çalışmada internet bağımlılığının, bireyin otonom sinir sistemindeki fonksiyonlara negatif yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır (Lin, Kuo, Lee, Sheen ve Chen, 2014).

2.1.4.6.4 İnternet Bağımlılığından Doğan Akademik (Eğitimsel) Sorunlar

İnternet teknolojisi öğrenciler tarafından oldukça fazla kullanılmaktadır. İnternet teknolojisi öğrencilerin araştırma yapabilmeleri, bilgiye kolay erişebilmeleri açısından onlara çok büyük fırsatlar sunmasına rağmen, ders amaçlı kullanılmadığı takdirde bireyleri internet bağımlılığına bir adım yaklaştırmaktadır. İnterneti sağlıksız ve amacı dışında kullanan öğrencilerin de tabii olarak ders notlarında ve akademik başarılarında düşmeler yaşanmaktadır (Chang ve Man Law, 2008; DiNicola, 2004; Usman, Alavi ve Shafeq, 2014).

İnternet bağımlılığı olarak adlandırılan klinik bozukluğun, internetle aşırı zaman geçirmeye dayalı olarak geliştiği birçok araştırma ve kaynakta sıkça belirtilmektedir. Zaman yönetimi ve kontrol konusunda başarısız olan internet bağımlısı bireylerde aşırı şekilde internetle zaman geçirme sonucunda akademik yaşamlarında varolan sorumlulukları yerine getiremez hale gelmektedirler. Bu nedenle internet bağımlılığının bireylerin akademik alanlarında başarısızlıklara yol açması da olası görünmektedir. Chang ve Law'ın (2008) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları bu fikri doğrular niteliktedir. İnternet bağımlılığı bulunan bireylerin eğitim yaşamlarında, derslerinde ve akademik süreçlerinde zorlanmalar ve başarısızlıklar yaşadıkları saptanmıştır. Aynı şekilde Özçınar'ın (2011) çalışmasında da internet bağımlılığı ile akademik muvaffakiyetsizlik arasında güçlü bir korelasyon saptanmıştır. Benzer şekilde, Kubey, Lavin ve Barrows (2001)'un da yaptığı

çalışmada, interneti eğlence, oyun ve sohbet siteleriyle iletişim kurma amaçlı kullanan öğrencilerin akademik performanslarında bozulmalar ve düşüş saptanmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin akademik performanslarındaki düşüşün nedenini, internet kullanıcılarının geceleri geç saatlere kadar devam eden internet kullarımlarına bağlamakta; bu nedenle de ertesi gün yaşanacak yorgunluğun ve stresin akademik performansı düşüreceğini savunmaktadırlar (Jiang, 2013; Leung ve Lee, 2012).

2.1.4.6.5 İnternet Bağımlılığında Doğan Mesleki Sorunlar

Ali ve Nisa (2013)'nın belirttiğine göre internet teknolojisinin birçok avantajının bulunmasının yanı sıra nörolojik bozukluklar, psikolojik sorunlar, fiziksel/fizyolojik problemler, ilişkisel/sosyal sorunlar, akademik başarısızlıklar ve mesleki/iş yaşamındaki işlevsizlikle gibi dezavantajları da bulunmaktadır. İnternetin yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte bireylerin iletişimleri artmış, bilgi paylaşımları da oldukça kolaylaşmıştır. Bu kolaylıklar bazı internet kullanıcıları için avantajdan çok dezavantaja dönüşmeye başlamıştır. Şenormancı, Saraçlı, Atasoy, Şenormancı, Korktürk ve Atik (2014)'in belirttiğine göre iş yaşamında interneti gereğinden fazla ve kontrolsüz kullanan bireylerin sayısı giderek artmakla birlikte, bu artışın neden olduğu işleyiş bozuklukları ve iş yaşamındaki problemler, sorumlulukları yerine getirememeye, motivasyonda eksiklikler gözlenmeye başlamıştır.

2.1.4.6.6 İnternet Bağımlılığında Doğan Bilişsel Sorunlar

İnternet aşırı kullanımının neden olduğu varsayılan internet bağımlılığının bireylerde ciddiye alınmamasına ve henüz çok fazla ciddiyetinin farkına varılmamasına rağmen önemli bilişsel bozukluklara neden olabildiği görülmektedir. Ali ve Nisa (2013), internet bağımlılığıyla birlikte kişide bellek ve dikkat fonksiyonlarını yerine getirmede zorluklar yaşanabileceği hususunda vurgu

yapmaktadır. Aşırı internet kullanımı bilişsel süreçte bireyin sanal ve gerçek hayatındaki sınırları kimi zaman aradan kaldırmasına ve bireyin sanal yaşamıyla gerçek hayatını birbirine karıştırabilmesine neden olabilmektedir. Gerçek ile sanal yaşam arasındaki ayrımın yapılamaması, bireyin hayatında güvensizliğe, anlaşmazlıklara, bilişsel hatalara ve çeşitli anlam kayıplarının yaşanmasına neden olarak karışıklıklar yaratabilmektedir (Brey, 2006). Henüz internet bağımlılığının bilişsel etkileri üzerinde yapılan çalışmalar yetersiz görünmesine karşın bu bağımlılık türünün bilişsel problemlere neden olduğu araştırmacılarca düşünülmektedir (Şenormancı vd., 2014). Ali ve Nisa (2013)'nin yaptığı çalışmada internet bağımlılığı bulunan bireylerin bilişsel hatalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.1.5 Ergenlerde İnternet Kullanımı ve Bağımlılığı

İnternet bağımlılığı konusunda önemli bir yaş grubu olarak algılanan ergenlerin, bu bağımlılığa olan yatkınlıklarında, içinde buldukları gelişimsel dönemin özellikleri etkili bir rol oynamaktadır. Ergen bireyler henüz psikolojik ve fiziksel olgunluğa erişememiş olmaları nedeniyle, internet bağımlılığı geliştirmede potansiyel bir risk grubu olarak değerlendirilebilir (Caplan, 2005). Bu nedenle internet bağımlılığının gelişmesinde önemli bir payı olduğu düşünülen ergenlik döneminin özelliklerini ve bu dönemde ne gibi değişimlerin/ süreçlerin gerçekleştiğini anlamaya çalışmak, internet bağımlılığının önlenmesinde ve açıklanmasında gerekli olarak görülebilir. Bu bağlamda çalışmanın bu kısmında ergenlik döneminde gerçekleşen durumlara değinilmekte fayda görülmektedir.

Ergenlik dönemi, fiziksel ve duygusal süreçlerin yol açtığı cinsel ve psikososyal olgunlaşma ile başlayan ve bireyin bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini kazandığı zaman sona eren bir dönemdir. (Derman, 2008'de belirtildiği üzere).

Hayatı boyunca gelişim ve değişim içerisinde olan ve sürekli yaşam koşullarına uyum sağlamak durumunda kalan insanoğlu, bu gelişim ve değişim süreçlerini en etkili olarak ergenlik dönemi (buluş çağı) içerisinde yaşamaktadır. Çocukluktan erişkinliğe doğru atılan büyük bir adım şeklinde nitelendirilen ergenlik çağının, birey üzerinde birçok değişime yol açtığını, onu psikolojik, biyolojik (fiziksel/bedensel) ve sosyal olarak önemli bir biçimde etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır (Dinçer, 2008). Bu dönemde yer alan bireyler, hayatlarında köklü değişimler gerçekleştirmek üzere, fizyolojik, psikolojik, sosyal ve kişisel alanlarında yenileşme süreçleri içerisine girmektedirler. Ergenlik dönemi kişi için; kendisini, dünyayı, yaşam standartlarını ve tarzlarını sorgulamak, çevresindekilere meydan okumak, yeni davranış örüntüleri geliştirerek yeni bir kimlik kazanmak için fırsatların sunulduğu belki de en elverişli gelişim dönemi olarak görülebilmektedir (Yalom, 2008).

Ergenlik dönemi; fizyolojik/biyolojik, psikolojik, bilişsel ve sosyal yönden gelişimin yaşandığı, bireylerin çocukluktan yetişkinliğe adım attığı bir geçiş dönemidir. Bu gelişim süreci kişi için çok sancılı ve çalkantılı geçebilmektedir. Çünkü bireyin bu dönemde biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan gelişimi ve bu değişimleri dengeleme çabası söz konusudur (Nar, 2006). Ergenlik döneminde yaşanan bir diğer önemli olay da kimlik arayışıdır. Kimlik arayışı, ergen bireyin her durumla ilgili yaşadıklarını geçmiş yaşantıları ile karşılaştırma sürecidir. gelişim psikoloğu Ericson'a göre kimlik arayışı bir bakıma kişinin tiyatro kulisinde farklı farklı kostümleri giyip çıkararak kim ve ne olacağı, hangi role gireceği zerine denemeler yaparak kendine en uygun rolü seçmesi gibidir (Nar, 2006'da belirtildiği üzere). Kimlik arayışı esnasında ergen birey iki problemle yüzleşmektedir. Bunlardan birincisi 'kimlik bunalımı', ikincisi de 'kimlik karmaşası' dır. Kimlik

bunalımı; ergen bireyin bireysel kimlik duygusunu kazanabilmesi için bilinçli-bilinçsiz olarak verdiği mücadeleyi temsil etmektedir. Bu evrede birey, kendi ailesinden bağımsız olarak hareket etmek ister, ahlaki değerlerini, meslek seçimlerini ve gelecekle ilgili tim planlarını sorgulamaya çalışır. Kimlik karmaşası ise; kimlik bunalımında yaşanan sorunların birkaç kat daha ağırlaşmış şekli olarak nitelendirilebilir. Ergen birey kimlik karmaşasıyla birlikte aşırı uç noktalarda kararlar verebilir, bu durumda da kendisini yetersiz, soyutlanmış hissedebilir, içine kapanıp insanlardan uzaklaşabilir (Nar, 2006).

Ergenlik dönemi, kimlik değişiminin ve gelişiminin önem ve hız kazandığı, arkadaşlık ilişkilerinin önde tutulduğu ve bir sosyal topluluğa ait olmanın değerli görüldüğü, sürekli tekrarlayan doyum ve mutluluk ihtiyacının önemsendiği, sosyal becerilerin geliştiği, akademik yönlerin ve geleceğin planlandığı, değerlerin, yaşam stillerinin, tutum ve davranışların biçimlendirildiği dönem olarak da tanımlanabilmektedir (Balkaya-Çetin, 2014'te belirtildiği üzere). Gelişim evrelerinin sonlarına denk gelen bu kritik dönem, insanın önemli kararlar aldığı, fiziksel ve ruhsal yönden olgunlaşmaya başladığı ve geleceğe dair hazırlıkların yaptığı önemli bir dönüm noktasıdır (Yörükoğlu, 1996).

Ergenlik döneminde gerçekleşen fiziksel olgunlaşma ve değişimlerin yanında ergen bireyde bilişsel ve zihinsel olarak da birtakım değişimlerin varlığından söz etmek mümkündür (Flavell,1985). Ergenlik dönemiyle birlikte çocuk konumundan erişkinliğe adım atacak olan kişi, bilişsel olarak somut işlemler dönemindeki deneyimlerinin üzerine yeni kazanımlar eklemekte ve soyut işlemlerdeki yeteneklerinde de daha üst kazanımlar elde etmeye başlamaktadır. Bu dönemde bulunan ergen bireyin çocukluk dönemindeki düşünce sistemleri somut gerçeklerden soyut işlemlere doğru bir geçiş yaşamaktadır (Ahioglu-Lindberg, 2011'de belirtildiği

üzere). Gelişim döneminin getirileriyle birlikte ergen, bir yandan bedensel ve fizyolojik değişimlere uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan da gelişen ve artışa geçen zihinsel/bilişsel yeterlilikleriyle kendi benliğini, ebeveynlerini ve toplumdaki yerini değerlendirmeye çalışmaktadır. Ergen birey yaptığı bu istimaralar esnasında kendisiyle, ebeveynleriyle ve sosyal çevresinde bulunan üyelerle kimi zaman çatışmalar içerisine girerek uzlaşmada sıkıntılar yaşayabilmektedir. Birçok alanda çatışmaların ve anlaşmazlıkların yaşanması da, ergenlik dönemini anlaşılması zor, bir o kadar da önemli bir konuma getirmektedir (Balkaya-Çetin, 2014).

Ergenlik dönemi, diğer tüm gelişimsel dönemler gibi insanoğlunun hayatın ve geleceğinde oldukça fazla söz sahibi olabilmektedir. Fakat ergenlik döneminin; kimlik kazanımı konusunda, önemli kararların alınması konusunda, yaşanan psikolojik ve fiziksel değişimlerle birlikte bireyin yaşamında dönüm noktası olduğu ve diğer gelişim dönemlerinden daha fazla dikkat çektiği bir gerçektir. Bu denli önem arz eden ergenlik döneminin birçok araştırmaya ve çalışmaya konu olması kaçınılmazdır.

Ergen kişi, içinde bulunduğu gelişimsel periyot gereği zor bir süreçten geçmektedir. Bu nedenle ergen bireyle iletişim kurmak, bu dönemde, diğer gelişim dönemlerine göre çok daha zor olabilmektedir (Aksüt ve Batur, 2007). Ergenlerin dönemseller özelliklerinin etkisiyle iletişim kurmada yaşanan bir takım sorun ve problemler, ergenlerin kimi zaman aile ferdilerinden, sosyal çevresinden ya da okul arkadaşlıklarından uzaklaşarak internete daha fazla yaklaşmasına neden olabilir; çevresiyle veya ailesiyle yaşadığı çatışmalardan ya da boğuştuğu kimlik karmaşasından kaçarak internete sığınmasıyla sonuçlanabilir (Aksüt ve Batur, 2007).

Ergen bireyler yetişkinlere göre internet bağımlılığına karşı daha savunmasız bir konumda bulunmaktadır. Bu nedenle yetişkin bireylere nazaran internet

bağımlılığında, sosyal performans, yaşam stili, psiko-sosyal durumlar, okul yaşantısı ve ilişkiler bağlamında iki kat daha fazla olumsuz etkiler hissetmektedirler (Ha vd., 2007).

Bu gelişim dönemine has karmaşıklıklar yaşayan birey genellikle daha fazla içine kapanık, sessiz, sosyal çevresinden uzaklaşmış ya da sosyal çevresiyle çok zaman geçiren, aile içi çatışmalara yatkın ve beğenilmeme kaygısı taşıyor nitelikte olduğundan dolayı, çeşitli bağımlılıklara yatkın da gösterebilmektedir. Ergen bireyler, madde, tütün ve alkol bağımlılığında olduğu gibi internet bağımlılığına da genellikle sosyal çevresinin teşvikiyle ya da merak duygusu barındırarak yönelebilmektedirler (Can, 2007). Ayrıca gençler, gelişim periyodunda karşılaşılabilecekleri sorunlardan uzaklaşabilmek ya da bu sorunlarla başa çıkabilmek için internet kullanmaya daha fazla eğilim gösterebilmektedirler. İnternet teknolojisinin gençler arasında son derece popüler olması da, bireylerin aşırı internet kullanmalarına neden olabilmektedir (Tanrıverdi & Sağır, 2014).

İnsanlar hayatları boyunca tüm gelişim periyotlarında, o gelişim dönemine has çatışma ve problemler yaşayabilmekte olsalar da ergenlik dönemi bu yaşanan problemlere karşı bireyin daha fazla hassasiyet göstermesinden dolayı diğer gelişim dönemlerinden daha sancılı geçebilmektedir. Ergenlik döneminin etkisiyle bireyin değişen fiziksel ve duygusal yapısı, karşılaşılan sorunlarla baş edebilme durumunu kimi zaman güçleştirebilmektedir. Sorunlarla boğuşan ergen bireyler de interneti problemlerden kaçmak ya da sorunlarla baş edebilmek için iyi bir yöntem veya strateji olarak algılanabilmektedir (Gökçearslan ve Günbatır, 2012).

İnternete gün geçtikçe daha fazla sığınmayı tercih eden ergen birey için internet, bir risk faktörü oluşturabilmektedir. Yapılan birçok bilimsel araştırma da, internetin ergen bireyin yaşamındaki olumsuz etkisini kanıtlar niteliktedir. Bu

olumsuz faktörleri; düzensiz ve sağlıksız beslenme alışkanlıkları geliştirme, uzun süre internet başında zaman harcamaya dayalı olarak fiziksel aktivitelerden mahrum kalma, uyku problemleri yaşama (kısa süreli uyku ya da yetersiz uyku), alkol ve tütün kullanımında artış şeklinde sıralamak mümkündür (Choi, Son ve ark., 2009; Lam, Peng, Mai ve Jing, 2009). Tüm bu olumsuz etkilere neden olarak gösterilen internet bağımlılığı, ergenin gelişimsel düzenini gelişimini negatif yönde etkileyerek onun sağlıklı büyümesini engelleyebilmektedir (Kim ve Chun, 2005).

İnternet teknolojisi bütün dünyada, neredeyse her yaş kesimi tarafından oldukça ilgi gören ve kullanım kolaylığı açısından yaygın şekilde tercih edilen bir iletişim aracı olarak nitelendirilebilmektedir. Çağımız gereği her alanda rahatça ve kolayca erişim imkânları sunan internet teknolojisinin, gün geçtikçe hayatımızın içine daha fazla dahil olduğu gözlenmektedir. İnternetin bireylere altın tepside sunduğu uygulama ve işlem çeşitliliği, kimlik saklayabilme ve bireylerin istediği, arzu ettiği kişisel profili-sanal kimliği yaratabilme olanakları (Ng ve Wiemer-Hastings, 2005), birçok sosyal kesime ya da topluluğa sanal olarak dâhil olabilmeye fırsatları, insanların interneti daha sevimli algılamalarına neden olabilmektedir. Gelişen teknolojinin sağladığı avantajlar insanları, özellikle de genç kesimi kendisine doğru çekmektedir. Günümüzde kullanım ve tercih yönünden revaçta olan internetin, algılanan bu olumlu yanları insanları internete yaklaştırmakta ve bu teknolojinin gün geçtikçe daha çok etkisi altına girmeye başlayan gençler de internetin en geniş ve en sadık kitlesini oluşturmaktadırlar (Yiğit, 2015).

Son yirmi yıldır internet teknolojisinin varlığına uyum sağlamaya çalışan yetişkinler bir yana; bu teknolojiyle birlikte büyüdüğü varsayılan hatta neredeyse bu teknolojinin avuçlarına doğduğu düşünülen ergenlik çağındaki bireylerin, diğer yaş kesimlerinden daha fazla internetle iç içe oldukları, interneti diğerlerinden daha iyi,

etkin kullandıkları ve çabuk öğrendikleri, bu teknolojiyle daha fazla zaman geçirdikleri ve internete en fazla zaman ayıran yaş kesimi oldukları söylenebilmektedir (Bayraktar, 2013; İnan, 2010). Bu nedenle internet bağımlılığı ve internetin zararlı etkilerine yönelik çalışmaların genellikle yetişkinler ve üniversite öğrencileriyle birlikte gerçekleştirilmesine karşın, internet bağımlılığına en fazla maruz kalan ve internet bağımlılığının gelişebileceği en riskli yaş grubu olarak ele alınan ergen bireylerle birlikte sürdürülmesine gereksinim duyulmaya başlanmıştır (Ceyhan, 2008).

İnternet kullanımının faydalı yönleri dikkate alındığında, ergen bireylerin araştırma, inceleme yapmasına, bilgiye rahatça erişmelerine, problem çözmelerine, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir kaynak gibi nitelendirebilmek mümkündür. Fakat internet kullanımı olumsuz yönde ele alındığında; sağlıksız, amacı dışında ve aşırı kullanımına dayalı olarak ergenlerin psikososyal ve kişisel gelişimlerini negatif olarak etkilediği bilinmektedir (Berson ve Berson, 2005; Colwell ve Kato, 2003; Kerber, 2005).

2.1.6 İnternet Bağımlılığında Tedavi Yaklaşımları

2000'li yıllardan itibaren gündemi fazlaca meşgul eden ve insanların sağlık yaşamlarında bir tehdit unsuru olarak algılanmaya başlayan internetin, 'bağımlılık' yaratabileceği konusundaki fikirler giderek artış göstermektedir. İnternetin, gerek psiko-sosyal, akademik, mesleki yaşamda yattığı olumsuzluklar, gerekse görsel ve yazılı medyada sıkça 'internet' ve 'bağımlılık' kelimelerinin yan yana anılması, bu konunun çözülmesi gereken bir problem olduğunu gösterir niteliktedir. Git gide yaygınlaşmaya başlayan internet teknolojisinin ve bu teknolojinin yarattığı problemlerden müzdarip olan kişilerin sayısının artışıyla birlikte, global bir sorun halini alan internet bağımlılığının önlenmesi ve tedavisine yönelik birçok bilim

insanı kendi çapında çözüm yolları üretmek amacıyla çalışmalarını sürdürmektedirler (Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, Genç ve Kalyoncu, 2007).

Literatürde bu güncel bir rahatsızlık ile ilgili en fazla göze çarpan tedavi yaklaşımları ‘psikoterapi’ ve ‘farmakoterapi’olarak ikiye ayrılmaktadır (Arısoy, 2009).

2.1.6.1 İnternet Bağımlılığı Tedavisinde Farmakoterapi

Henüz direkt olarak internet bağımlılığının semptomlarının yok edilmesine karşı geliştirilen bir ilaç olmamasına karşın bu tedavi yöntemi, bağımlılığı tetikleyen ya da etkileyen diğer psikolojik rahatsızlıkların, dolaylı olarak da internet bağımlılığının belirtilerini azaltmaya yönelik kullanılmaktadır. İnternet bağımlılıklarında ilaç kullanımının ilk amacı internet bağımlılığı tanısına eşlik eden diğer psikiyatrik rahatsızlıkların etkilerini azaltmaktır. İnternet bağımlılığının sonlandırılması ve tedavi edilmesinde izlenen ilk süreç, eğer bireyde internet bağımlılığına eşlik eden ya da internet bağımlılığına neden olan psikiyatrik rahatsızlıklar bulunuyorsa, öncelik bu rahatsızlıklara ait semptomlarının söndürülmesidir. İnternet bağımlılığından müzdarip olan kişiler dikkate alındığında genellikle karşılaşılan durum, bu bağımlılık türüyle birlikte seyreden çeşitli psikiyatrik rahatsızlıkların bulunduğu yönündedir. Bu nedenle, amaç ilk önce bireyde bulunan psikiyatrik veya psikolojik rahatsızlıkların semptomlarının azaltılmasıdır. Bu fikirden hareketle; internet bağımlılığına eşlik eden rahatsızlıkların farmakolojik olarak tedavi edilmesi, ikincil yönden internet bağımlılığının tedavisine de katkıda bulunacaktır (Arısoy, 2009). Farmakoterapik tedavi yöntemlerinde ikinci bir görüş de, diğer bağımlılıklarda kullanılan ilaçların internet bağımlılığında da olumlu etkilerinin olabileceği yönündedir. Genellikle madde ve alkol bağımlılıkları tedavisinde sıkça tercih edilen bir ilaç olan “Naltrekson” un internet bağımlılığı

tedavisinde de -özellikle sanal seks ve pornografi bağımlılarında- kullanılacağı yönünde görüşler bulunmaktadır (Arısoy, 2009; Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, Genç ve Kalyoncu, 2007). Bostwick ve Bucci 2008 yılında yaptıkları bilimsel çalışmada dürtü bozukluğu bulunan bireylere, bağımlılık tedavilerinde kullanılan Naltrekson adlı ilacı uygulamışlardır. Araştırma sonucuna göre bu ilaç onların ödül mekanizmalarını etkileyerek ve olumlu bir etki yaratarak, hastaların kompulsif belirtilerini, kişilerarası yıkıcı bağımlılıklarını ve internet pornografisi / sanal seks belirtilerini azaltmıştır. Bu araştırmanın bulguları, madde ve alkol bağımlılıklarında kullanılan farmakolojik tedavi yöntemlerinin internet bağımlılığında da olumlu sonuçlar ve etkiler gösterebileceği yönündeki görüşleri artırmıştır (Camardese, De Risio, Di Nicola, Pizi ve Janiri, 2012). Bu çalışmalara örnek olarak Sattar'ın 2004 yılında internet bağımlıları üzerinde yaptığı araştırma sunulabilir. İnternet bağımlılığı tanısı alan bireyler üzerinde farmakolojik tedavi uygulaması deneyen Sattar ve Ramaswamy (2004) de bağımlı bireylere üç ay boyunca 30 mg. dozunda 'Escitalopram' ilacını uygulamıştır. Araştırma sonucunda ilaç desteği alan çevrimiçi oyun ve internet bağımlısı bireylerde önemli derecede fonksiyonel olarak iyileşmeler saptanmıştır.

2.1.6.2 İnternet Bağımlılığı Tedavisinde Psikoterapi

İnternet bağımlılığı tedavilerinde en fazla tercih edilen psikoterapi yaklaşımı bilişsel davranışçı terapilerdir. Bilişsel davranışçı psikoterapiler ve bu terapilere ek olarak uygulanan kişiler arası psikoterapi yöntemleri, bireylerin internet kullanımlarını düzenleyerek, internet bağımlılığının oluşmasında etkili rol oynamakta olan psikolojik ve sosyal problemlerin azaltılmasına ve kontrollü/ amacına uygun internet kullanımının sağlanmasına yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Young, 2004; Young, 2007). Bilişsel davranışçı terapiler,

internet bağımlılarının duygularını, düşüncelerini izlemek, bağımlılık ile başa çıkabilme becerilerini denetlemek ve tedavi sonrası nüksetmeleri önlemek, İnternet bağımlılığına neden olan duyguları ve bağımlılığı tetikleyen düşünce ve eylemleri tanımlamak için iyi bir yöntem olarak etkin şekilde kullanılmaktadır. Bu terapi yöntemiyle tedavinin gerçekleşmesi için genellikle kişilere üç aylık bir döneme denk gelen oniki oturumluk terapi programı önerilmektedir (Young, 2011). İnternet bağımlılığını bir dürtü kontrol bozukluğu olarak ele alan bilişsel davranışçı terapistler, bu bağımlılığın tedavisinde ilk olarak tekrarlayan ve zorluk yaratan belli davranış/ durumlara odaklanarak, davranışsal problemleri saptama ve düzenleme yoluna gitmektedirler. Tedavi süreci ilerledikçe odak noktası bireyin daha derinlerinde yer alan bilişsel varsayımlarına ve geliştirdikleri bilişsel çarpıtmalarına doğru kaydırılmaktadır. Bilişsel davranışçı terapilerde, bireyi internet bağımlılığına iten tüm bilişsel çarpıtmaları ve uyum bozucu düşünceleri izlenerek, problem çözme stratejileri, başa çıkabilme becerileri değerlendirilir. Ayrıca terapiye destek olarak strateji eğitimleri verilmesi uygun olarak görülebilir. Bunun yanında bireyin destek gruplarıyla terapiye katılması ve modelleme terapileri ile de desteklenmesi, tedavi sürecini güçlendirebilir (Young, 2011).

İnternet bağımlılığıyla mücadele kapsamında dünyada birçok ülkede çeşitli programlar tasarlanmakta ve bu projeler yavaş yavaş hayata geçirilmektedir. Yurtdışında bu konuyla ilgili yapılan çalışma ve projelere bakıldığında, oldukça kalabalık ve geniş bir nüfusa sahip olan Çin'de de internet kullanımının ve bağımlılığının yaygın olması, aynı zamanda önemli bir problem halini almasıyla birlikte, internet bağımlılığının tedavisine ve önlenmesine yönelik çeşitli danışmanlık programları bireylere hizmet vermektedir (Shek, Tang ve Lo, 2009).

Young'un (2011) internet bağımlılığı tedavisi için geliştirdiği ve düzenlediği bilişsel davranışçı terapi süreci üç evreden oluşmaktadır. Bunlar;

- Davranış değiştirme (Behavior modification)
- Bilişsel yönden yeniden yapılandırma (Cognitive restructuring) ve
- Zarar azaltma terapisi (Harm reduction therapy)

şeklinde sıralanmaktadır.

Birinci evre olan 'davranış değiştirme' sürecinde bireyin sağlıklı internet/bilgisayar kullanmasına yönelik çeşitli programlar uygulanmaktadır. Bireyin internet kullanma davranışları detaylı olarak değerlendirilir, internet kullanımına yönelmesindeki durumlar ve tetikleyiciler saptanmaya çalışılır. Kişinin internet kullanımını esnasında gerçekleştirdiği durum ve davranışlar, günlükler tutularak internet faaliyetlerinin gün gün yazılması ve takibinin sağlanmasıyla değerlendirilir. Böylece bireyi internet kullanımına iten sebepler, riskli durumlar tespit edilerek internet bağımlılığında rol oynayan davranışlar, duygu ve düşünceler (uyumsuz bilişler) uygun ve sağlıklı internet kullanımını sağlayacak davranış ve bilişlerle değiştirilmeye çalışılır (Young, 2011). Terapinin ikinci evresinde ise; tespit edilen uyumsuz bilişler ve aşırı internet kullanımına neden olan bilişsel çarpıtmalar üzerinde daha fazla odaklanılır. Aşırı ve patolojik internet kullanımı ile kişinin bilişsel çarpıtmaları (aşırı genelleme, seçici soyutlama, büyütme, kişileştirme vb.) arasında önemli bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Bilişsel davranışçı terapinin en can alıcı noktası, bireylerin davranışlarına etki ettiği düşünülen bilişsel çarpıtmalardır. Bireyin bu uyumsuz düşünceleri ve bilişleri mercek altına alınarak uyumlu/olumlu düşüncelerle değiştirilerek yeniden yapılandırılmaya çalışılır. Son evre olan zarar azaltma terapisinde ise, internet bağımlılığı ile ilişkili, eşlik eden diğer problemler ve durumlar tespit edilmeye çalışılır. Bireyin hayatında internet

bağımlılığıyla birlikte birtakım kişisel, durumsal, mesleki, sosyal ve psikolojik sorunlar meydana gelmektedir. İnternet kullanımı, patolojik kullanımdan sağlıklı kullanıma dönüştürülmüş bile olsa bağımlılığa eşlik eden diğer problemlerin de ekarte edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bağımlılığın nüks etmesi olası görünmektedir. Ayrıca internet bağımlılığının oluşmasında genellikle etkili olduğu görülen depresyon, kaygı, stres, ilişki sorunları, evlilik sorunları, kariyerle ilgili sıkıntılar, duygusal ve durumsal sorunların da en aza indirgenmesi, bağımlılığın tedavisinin sürekliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Kısaca tedavinin son evresi değerlendirilecek ve özetlenecek olursa; internet bağımlısı olan bireylerin yaşamlarında eşlik eden sorunların giderilmesi ile tedavi süreci tamamlanmış olacaktır (Young, 2011).

Sonuç olarak internet bağımlılığı tedavisinde sınırlı sayıda yapılan çalışmalar şuan internet bağımlılığında kullanılmakta olan yöntemlerin anlamlı ve tedavide yararlı olduğunu göstermektedir.

2.1.7 İnternet Bağımlılığının Önlenmesine İlişkin Çalışmalar

İnternet bağımlılığı kavramı dünya çapında önemini gün geçtikçe daha fazla katlayan ve mücadele edilmeye özen gösterilen psikiyatrik aynı zamanda sosyal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet bağımlılığı günümüzde aileler, psikolojik danışmanlar, eğitimciler, sosyologlar, psikologlar, psikiyatristler, sağlıkçılar ve diğer birçok insan için bir sorun teşkil etmekteye başlamıştır. İnsan hayatında bu denli kolaylıklar sağlayan teknolojinin giderek korkulan bir canavara dönüşmesi, bireyleri endişelendirir hale gelmiş ve çözüm yolları aramak zorunda bırakmıştır.

İnternet bağımlılığının sona erdirilmesi ve bu problemle mücadele edilmesi amacıyla dünya çapında çeşitli çalışmalar sürdürülmektedir. İnternet bağımlılığının

özellikle ergen bireylerde yaygın olarak gözlenmesi nedeniyle oluşturulan bir önleme programında şu gibi konulara vurgu yapılmaktadır (Shek, Tang & Lo, 2009'da belirttiği üzere):

➤ **İnternetin sağlıklı ve kontrollü kullanımına vurgu yapmak;** internetin sağlıklı ve kontrollü bir biçimde kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. İnternetten tamamen mahrum kalmak yerine, onu yerinde kullanmak gerekmektedir. Birçok araştırmacı internetin nötr bir güç olduğunu, gerekli zamanlarda ve yeteri kadar kullanıldığı takdirde bağımlılık yaratmayacağını öngörmektedirler. İnternet bağımlılığı bulunan kişilere internetin doğru ve sağlıklı kullanımının aşılması gerekmektedir (Shek, Tang & Lo, 2009).

➤ **Ergenlerde değişimi ve internet bağımlılığı sürecini anlamak;** değişim modelinde, niyetlenme öncesi, tefekkür, kararlılık, hareket, bakım ve nüksetme şeklinde evreler bulunmaktadır. Bu değişim modeli, ergen bireyin internet bağımlılığı sorununu ve ergenin ihtiyaçlarını ebeveynlerine anlatmak bağlamında oluşturulmuştur. Ergenlerin internet bağımlılığı probleminde müdahale edilmesi ve önlenmesine ilişkin geliştirilen bu modelde farklı aşamalardan oluşan psikolojik danışmanlık görevleri ve programları tasarlanmıştır (Shek, Tang & Lo, 2009).

➤ **Motivasyonel görüşme/danışma modeli uygulamak;** bu görüşme modeli, danışman merkezli bir model olup, danışanların dinamiklerini keşfederek belirsizliklerin çözümlenmesine yardımcı olacak davranış değişimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. İstenilen davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi için danışanlara birtakım sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca danışanların bu değişim için gerekli yetenek, beceri ve isteklendirmelerinin bulunması ve kendilerini hazır hissetmeleri gerekmektedir (Shek, Tang & Lo, 2009).

➤ **Aile perspektiflerinin benimsenmesi;** internet bağımlılığı genellikle ergenler ve ebeveynleri arasında yaşanan ciddi çatışmalar sonucunda ortaya çıkabilmektedir. İnternet bağımlılığının düşündürülen temel sorunları arasında aile teorileri, faktörleri, etiyolojisi ve tedavi edici faktörler yer almaktadır. Bu nedenle internet bağımlılığının anlaşılması için öncelikle bu temel sorunlara odaklanmak gerekmektedir. İnternet bağımlılığının önlenmesine ve bu bağımlılıkla mücadele edilmesine yardımcı olacağı düşünülen aile terapileri ve aile temelli danışmanlık hizmetleri oldukça büyük önem taşımaktadır (Shek, Tang & Lo, 2009).

➤ **Çok düzeyli/aşamalı danışmanlık modeli;** bağımlılık davranışının ekarte edilmesine yardımcı olacağı düşünülen çoklu modelde, bireysel danışmanlık, aile danışmanlığı ve akran destek danışmanlık programları danışana birlikte sunulabilmektedir (Shek, Tang & Lo, 2009).

➤ **Durum ve grup çalışmalarından yararlanma;** akran ilişkileri ergen bireyin gelişiminde çok önemli bir rol oynadığından, akran destek grupları grup çalışmalarına destek olarak kullanılabilir. Böyle bir çalışmada grup dinamiklerinin olması, karşılıklı desteğin bulunması ve modelleme gruplarının kullanılması, internet bağımlılığı ile mücadelede olumlu etkiler sağlayabilmektedir. Ayrıca böyle bir çalışmada grup üyeleri birbirlerinden önemli başa çıkabilme stratejileri ve bilgiler öğrenme fırsatına da sahip olabilmektedirler (Shek, Tang & Lo, 2009).

Global bir problem haline dönüşmeye başlayan internet bağımlılığının, dünya çapında daha fazla yaygınlaşmadan önlenmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, alanında bilgili olan uzmanlar tarafından çeşitli önleyici programların geliştirilmesi ve risk taşıyan bireylerin tespit edilerek yardımcı olunması gerekmektedir. İnternet bağımlılığının önlenmesi kapsamında geliştirilen bir programın içeriğinde, aileleri bilgilendirmeye yönelik ve gençlerin internet

bağımlılığı ile nasıl başa çıkabileceğine dair bilinçlendirmeler yer almaktadır (Özçınar, 2011). İnternet bağımlılığının önlenmesine yönelik çalışan psikolojik danışmanlar, çeşitli veli toplantıları düzenleyerek bu bağımlılık hakkında aileleri bilgilendirebilirler. Ayrıca danışmanlar okullarda, internetin sağlıklı kullanımı hakkında bilinçlendirme yapma ve bu bağımlılığı öğrencilere tanıtmayı amaçlayan periyodik etkinliklerden de yararlanabilirler (Özçınar, 2011).

Dünya genelinde olduğu gibi Kuzey Kıbrıs'ta da internet bağımlılığı önemli bir sorun olarak nitelendirilmektedir. Bu bağımlılık türünün özellikle gençler /ergenler arasında oldukça yaygın olduğu, çeşitli araştırmalarca saptanmıştır (Bayraktar ve Gün, 2006; Özçınar, 2011). Bu nedenle son yıllarda ciddi bir sorun olarak algılanan internet bağımlılığının önlenmesine yönelik merkezlerin açılmasına, psikolojik danışmanlık programlarının ve destek / önleme programlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin, öğrencilerin ve ailelerin internet bağımlılığı konusunda bilgilendirilmeye ve desteğe gereksinimleri bulunmaktadır. Fakat henüz Kuzey Kıbrıs'ta bu soruna yönelik herhangi bir danışmanlık hizmeti (yüz yüze ya da çevrimiçi) bulunmamaktadır (Özçınar, 2011).

2.1.8 Eleştirel Düşünme

2.1.8.1 Düşünme Kavramı

Düşünme, dış dünyanın insan zihninde biçimlendirilerek ve projelendirilerek canlandırılması ve daha sonra canlandırılan bu imajların ve temsiliyetlerin fikre dönüştürülmesidir (Ünalın, 2006). Düşünme, simgesel aracılık anlamına gelen uyarıcı olayla, kişinin bu olaylar karşısında gösterdiği tepki/davranım (neden-sonuç) arasındaki boşluğun doldurmasına olanak tanıyan tüm zihinsel süreçleri içermektedir (Demir, 2006). Başka bir ifadeyle düşünmenin, kişinin dış çevresinde olup biten

herşeyi, her olayı, her görüntüyü, bilgi şeklinde zihnine düzenli ve sistemli bir biçimde işleyebilme becerisi olduğunu söylemek mümkündür.

İnsanın varolması ile başlayan ve sonraki süreçlerde doğrudan veya doğrudan olmayan yollarla geliştirilebilen, kendi doğasını ve olgularını kavramasını, anlamlandırmasını sağlayan, böylelikle kendi geleceğini şekillendirebilme imkânı tanıyan, yalnızca insana bahşedilen bir nitelik olan düşünme; çevreden algılanan ve elde edilen tüm verilerin imgelere, duyumlara, izlenim ve tasarımlara dönüştürülerek, insanlara has zihinlerin diğer zihinlerden bağımsız olarak kendince değerlendirmeler, ayrımlar, çıkarımlar, bağlamalar ve birleştirmeler yaparak neden-sonuç ilişkisine dayalı olarak ilişkiler kurmasını ve tüm bu süreçleri istemli ve programlı bir biçimde gerçekleştirmesini içeren yetidir (Sönmez, 2016; Onur, 2009; Öncül, 2000).

Düşünme becerisi insanoğlunu robotlaşmaktan ve diğer tüğer tüm canlı varlıklardan ayıran, insanın yaşamının anlamlı ve amaçlı olmasını sağlayan, etkili kullanıldığı takdirde bireyleri bilinçli ve eşsiz kılan önemli bir yetidir (Birkök, 1998; Çelik, 2016). İnsanoğlu hergün hatta her dakika düşünme aktivitesini istemli-bilinçli ya da istemsiz-bilinçli olmayarak gerçekleştirmektedir. Fakat bireylerin karşılaştıkları problemler ve zorluklar karşısında onları diğerlerinden bir adım öne geçirecek olan, sorunlarla başetmesine ve yeni çözüm yolları üretmesine yardımcı olacak şey, eğitilmiş bir düşünme aktivitesi olacaktır (Çelik, 2016). Düşünme sürecini bir çocuğun bisiklet sürmeyi öğrenmesiyle benzeştiren De Bono (2007), insanların nasıl ki bisiklet sürmeyi öğrenirken deneme-yanılma süreçlerinden geçerek, belli bir alıştırma evresini tamamlamaları gibi düşünmenin de belli egzersizlerden ve zihin alıştırmalarından geçerek etkili ve kaliteli bir şekilde geliştirilebileceğini ve öğrenilebileceğini savunmuştur (Çelik, 2016'da belirtildiği gibi, s. 11-12).

Nitelikli düşünme süreçlerine sahip insanlar daha bilinçli yaşayabilmekte; yüzleştikleri sorunlarla daha kolay başa çıkabilmekte; ayrıca problemlere karşı en uygun çözüm yollarını geliştirebilmektedirler. Bu nedenle insanoğlunun en önemli becerisi olarak nitelendirilebilmektedir (Semerci, 2003).

Düşünme, yalnızca insanlara bahşedilen doğal bir eylemdir. Ancak her bireyde tabii/doğal olarak gerçekleşen düşünme eyleminin kalitesinin değişebilmesine bağlı olarak, insanların yaşam standartlarının, hayatta kalabilmek için ürettikleri çözümlerin, inşa ettiklerinin ve yaptıklarının kalitesi de değişmektedir. Nitelikli düşünme yetenekleri bireylere maddi ve manevi açıdan yarar sağladığı gibi, kişinin hayat kalitesinin yükselmesine de şans tanımaktadır (Scriven ve Paul, 1987).

Kalaycı (2001)'ya göre düşünme eylemi mantık yürütme, araştırma, inceleme, problem/sorun çözme, yansıtma ve eleştirme gibi bilişsel süreçleri içinde barındırmakla birlikte, kavramlar ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini anlamlandırmaya yönelik olarak da kullanılmaktadır. Bireyler düşünme süreçlerine genellikle en fazla, bir sorun ya da problemle karşı karşıya kaldıklarında ve bu sorundan kurtulmak için çözüm üretmeye çalıştıklarında ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu süreçte kimi üstesinden gelinemeyecek kadar zorlu görüldüğünde ise üst düzey düşünme becerilerinin gerekliliği daha farkına varılabilir bir hal alabilmektedir (Kazancı, 1989).

İnsanlar çoğu zaman içinde buldukları durumu anlayabilmek için, amaca yönelik yapılan ve aktif bir süreç olan düşünme yetilerini kullanırlar. Problem çözme, bilgi edinme, karşılaşılan olay ya da durumları anlamlandırma, karşılaştırmalar ve analizler yapma gibi etkinlikler düşünme yetisinin etkin olarak kullanıldığı alanlar arasında yer alabilir. Problem çözümüne yönelik düşünme etkinlikleri ise beş adımda gerçekleşebilmektedir. Bunlar; problemi tanımlama,

probleme yönelik farklı çözüm yolları geliştirme, çözüm yollarını her açıdan değerlendirme, çözüm yollarından birini seçip kullanma ve kullanılmakta olan çözüm yolunun işleme esnasında sorun yaratıp yaratmadığını denetlemektir (Cevher, 2008).

Dünyada son yıllarda bilgi toplumu niteliğinin kazanılmasıyla birlikte öne çıkan görüşlerden biri de, kişilerin yalnızca düşünceleri ya da ne düşündükleri değil; ne şekilde düşündüklerinin farkına varılması yönündedir. Bu yönelim de, hayatımızı ve yaşantılarımızı iyi niteliklerde şekillendirdiğine inanılan eleştirel düşünme kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır (Ay, 2005; Kazancı, 1989). Bodur (2010)'a göre düşünmenin tanımında önemli olan nokta, düşünmenin sistemli bir biçimde gerçekleştirilmesi gerektiğidir ve düşünme eyleminin her insanda doğaçlama şekilde gerçekleşmesi de eleştirel düşünme ile düşünme arasındaki farklılaşma olarak ele alınabilir. Buradaki en büyük fark, eleştirel düşünme sürecinde kişi düşünme eylemini belirli bir amaç doğrultusunda sistemli ve istemli olarak gerçekleştirmesidir (Bodur, 2010).

Son yıllarda bilgi toplumunun değer kazanmasıyla birlikte hergün binlerce bilgi ile karşı karşıya gelen, adeta bilgi bombardımanına tutulan insanlar, hangi bilginin doğru ve güvenilir, hangi bilginin yanlış ve kullanışsız olduğunu anlamakta zorluk çekebilmektedirler. İnsanların doğru-yanlış, yararlı-kullanışsız bilgi arasındaki ayrımı yapılabilmesi için, sorgulama, inceleme-araştırma, etkili karar verme gibi becerileri kapsayan eleştirel düşünmenin kazandırılması ve öğretilmesi gerekmektedir. Ancak bu beceriye sahip olan kişiler değişen süreçlere uyum sağlayabilecekleri öngörülmektedir (Ekinci ve Aybek, 2010).

2.1.8.2 Eleştirel Düşünmenin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Eleştirel düşünme kavramı, farklı kişilerce ve kuramlarca açıklanmaya çalışılarak tarihin çeşitli dönemlerinde yer almakla beraber, bu kavramın köklerini ünlü filozof Sokrates'e kadar dayandırmak mümkündür (Kaya, 1997). İlk kez M.Ö. 600'lü yıllarda Sokrates, eleştirel düşünmeyi, bir şeyi doğru veya yanlış taraflarıyla birlikte ele almak olduğunu ifade etmiş (Tuncer, 2013'te belirtildiği üzere, s. 33) ve bu kavramın derinlemesine bir sorgulama tekniğiyle gerçekleşeceği düşüncesini savunmuştur (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Sokrates derinlemesine sorgulama tekniğini kullanırken, düşüncelerin olabildiğince net /açık olması gerektiğini ve mantıksal tutarlılığın da mutlaka bulunması zorunluluğunu vurgulamıştır (Karalı, 2012, s. 15). Sokrates'in kullandığı sorgulama yönteminde birey tartışmakta olduğu diğer bireyin yargı ve söylemlerindeki çelişkileri açığa çıkarıp çürütmeye çalışmakta, daha sonra da elde ettiği bilgi ve yargıları doğrulardan genel doğrulara gidecek şekilde sıralayarak, diyalektik, tümevarımcı ve tutarlı bir biçimde tartışmasını sürdürmektedir (Karalı, 2015, s. 15). Sokrates'in sorgulama yöntemi, eleştirel düşünmenin öğretiminde gösterilebilecek en iyi örnektir. Sokrates, eleştiriye duyduğu ilginin etkisiyle, faydalı olanı oluşturmaktansa yanlışı ortaya koymanın daha çok öneme sahip olduğuna inanmıştır (Bono, 2011).

İlk kez Sokrates'le başladığı düşünülen eleştirel düşünmenin, antik çağ, orta çağ ve modern felsefede de uzantılarına rastlamak mümkündür. Bu dönemlere ait önemli kişilerden J. Piaget, E. Dimnet, J. Rossman, J. Dewey, E. Thorndike, V. Noll, H. Hazlitt, K. Duncker, J. Jastrow, G. Wallas ve J. Wertheimer gibi bilim adamlarının da eleştirel düşünme alanına sağladıkları katkılar yadsınamaz (Ruggiero, 1988). Sokrates sonrasında yine önemli filozoflardan birisi olan ve Sokrates'in izinden giden Platon, bilgi kuramının gölgesinde gerçek bilginin

aranışını ve mmknnnı sorgulamış ve böylece eleştirel düşünmeyi o çağlara taşımıştır (Tuncer, 2013'te belirtildiği üzere, s. 33). Daha sonra bilgi felsefesinin en büyük temsilcilerinden ve ahlak felsefesinin kuramcılarında olan Kant, insan usunu her yönüyle ve eleştirel bir bakış açısıyla ele alan yazılarıyla eleştiri dönemini sürdürmüştür (Alkaya, 2006). Eleştirel düşünme akımının gelişmesinde etkili olan bir diğer kişi de Francis Bacon'dur. Bacon, eleştirel düşünme alanında kitap yazan ilk yazarlardan biridir (Gülveren, 2007). Kitabında daha çok, bilginin araştırılması esnasında karşılaşılan hatalar üzerinde durmuştur (Gülveren, 2007). Eleştirel düşünme alanına katkıda bulunan diğer filozof ve dşnrlr de Descartes, Machiavelli, Bayle, Voltaire, Diderot, Comte ve Spencer olarak sıralanabilmektedir (Açıkgöz, 2015).

2.1.8.3 Eleştirel Düşünme Kavramının Tanımlanması

Birçok alanda etkili olarak kullanımı tercih edilen eleştirel düşünmenin anlamını kavrayabilmek için öncelikle eleştiri sözcüğünden ne algılandığı ve bu sözcüğün hangi anlamları içerdiği konusuna açıklık getirmenin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. 'Eleştiri' kelimesi dilimizde çoğu zaman bir kişiye, bir Őeye yöneltilen, genellikle negatif yönde değerlendirme (tenkit) anlamını taşımaktadır (Parlatır, Zlfıkar & Gözaydın, 1994). Eleştiri sözcüğünün Türk toplumunda negatif bir izlenim bırakarak, genellikle bireylerin zihinlerinde, insanları, olayları ya da herhangi bir Şeyi menfi taraflarıyla değerlendirmek, kimi zaman ayıplamak kimi zaman da reddetmek Şeklinde algılanabilmektedir (Tuncer, 2013). Eleştiri kavramına ilişkin tanımlamalarda geçen olumsuz anlamın aksine 'Eleştirel Düşünme' deki eleştiri kelimesi hiçbir olumsuz anlam taşımamakla birlikte bu sözcük ile ifade edilmek istenen; kriter kelimesiyle özdeşleşen, mantıklılık üst kriterlerini karşılayan düşünme stilidir (Görücü, 2014).

Kısaca eleştiri sözcüğüne genellikle önyargı anlamının yakıştırılması, eleştiri yapmanın, değerlendirilen bir şeyin yalnızca aksak, yanlış ya da negatif yönlerinin ele alındığı şeklindeki yargılamalara neden olabilmektedir. Oysa ki bu sözcük, hata arama, ayıplama ya da sadece kötü düşüncelerle yargılama anlamında kullanılmayıp, daha çok birşeyleri açıklığa kavuşturmak amacıyla yapılan çözümlenme ve değerlendirmeyi ifade etmektedir (Banks, McCarthy ve Rasool, 1993). Daha doğrusu eleştiri yapmak, bir problemin varlığında probleme karşı çıkmak değil; o sorunun özüne inerek yanlış ve doğru taraflarını ortaya çıkarma işlemidir (İpşişoğlu, 1992).

Türk dilinde eleştiri olarak geçen kavram, İngiliz dilinde “critic” olarak geçmektedir ve “değerlendirme, yargılama ve ayırt etme” anlamlarını taşımaktadır (Kaya, 1997, s. 8). Sözcüğün Latin dilindeki karşılığı ise “kritikos” dur (Kaya, 1997, s. 8). İlk zamanlar eleştirel düşünme kavramı, felsefe rehberliğinde, “mantıklı düşünebilme” anlamını içerirken daha sonraları, “olayların doğru biçimde tanımlanması” (Kaya, 1997, s. 8) şeklinde ele alınmış fakat günümüze kadarki olan zaman diliminde daha kapsamlı tanımları yapılmaya çalışılmıştır (Karadeniz, 2006).

Tarih içerisinde çeşitli kuramların ve düşünürlerin gölgesinde tanımlanmaya çalışılan eleştirel düşünmenin ne gibi anlamlar içerdiği ve hangi durumları ifade etmek amacıyla kullanıldığını anlayabilmek için çeşitli tanımlara değinilmesinde fayda görülmektedir. Bu anlayış doğrultusunda aşağıda eleştirel düşünmenin çeşitli tanımlarına yer verilmektedir.

Eleştirel düşünme kavramı, felsefi yaklaşımın gölgesinde ele alındığında; “iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan becerileri” (Şahinel, 2002, s.3) ifade ederken, psikolojik yaklaşımlarla açıklanmaya çalışıldığında ise “düşünce ve düşünmeyi temel alan

deneysel çalışmaları, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıkları ve problem çözme stratejilerini” (İşlekeller, 2008, s. 46-47) ifade etmektedir.

Rudinov & Barry (2004), eleştirel düşünme kavramını, nesnel ve yaratıcı bir akıl yürütme şekli olarak tanımlanmıştır. Tanımda sözü geçen akıl yürütme biçimi, bireyin tüm karmaşık bilişsel aktivitelerini gösterebildiği süreci ifade etmekte, kişinin yer aldığı her ortam ve alanda üretken olabilmesi için gerekli bir yetenek olarak görülmektedir (Rudinov & Barry).

Beyer (1988) eleştirel düşünmeyi; kişilerin duydukları ya da karşılaştıkları bilgileri direkt olarak almak/algılamak yerine bu bilgileri değerlendirme süzgecinden geçirerek analiz etmeleri, mantık çerçevesinde ele almaları, karşılaştırma yoluyla bilginin doğruluğunu kanıtlamaya çalışmaları olarak tanımlamış, ayrıca bu düşünme türünün, irdelenen ve doğruluğuna inanılan bilginin etkili şekilde kullanabilme yeteneğini de içerdiğini söylemiştir.

Cüceloğlu (1999) ise eleştirel düşünmenin, “bireyin kendi düşünce sistem ve yöntemlerinin bilincinde olarak, aynı zamanda diğerlerinin düşünce sistemlerini de elinde tutarak, öğrendiklerini etkin bir şekilde uygulayıp, önce kendisini daha sonra da çevresinde olan biteni kavrayabilmek için aktif olarak kullandığı, amaçlı ve koordine edilmiş zihinsel süreçler” olduğunu öne srmştr (s. 255).

Sternberg (1999) eleştirel düşünmenin, "bireylerin sorunlarını ve problemlerini çözmeye çalışırken kullandıkları zihinsel ve bilişsel süreçler, problemlerle başa çıkmada izledikleri stratejiler" (s. 46) şeklinde tanımlamaktadır.

Demircioğlu (2012), insanların yaradılışı gereği dşneabilen canlılar olmasından yola çıkarak eleştirel düşünmeyi; kişinin fikirlerini doğrulayan, düzelten, organize eden, yönelten ve entelektüel ltleri karşılayacak bir kıvama getiren

düşünme yöntemi olarak tanımlamış, ayrıca bu durumun düşüncenin kalitesini de artırdığını savunmuştur.

Akınoğlu (2001) ise eleştirel düşünmenin, bilgiye ulaşma esnasında bireylerin kullandıkları sorgulama, irdeleme, farklı bakış açılarıyla düşünme gibi süreçleri içerdiğini ve bu süreçleri kullanan bireylerin etkili objektif ve disiplinli, sistemli, çeşitli standartlara dayalı düşünen, bilişsel ve duyuşsal becerilerini etkili bir biçimde kullanan kişiler olduklarını söylemektedir (s. 20).

Eleştirel düşünmeyi; davranış, yetenek/beceri ve bilgi birleşiminden oluşan bir süreç olarak tanımlayan Watson ve Glaser (1964), bu düşünme sürecinin; sorun ya da problemi tanıma, geçerli görülen görüşlerin gerçekliğini, güvenilirliğini ve niteliklerini mantık çerçevesinde inceleme, görüşler hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmaya çalışma, bilgi edinme ve bilgiye yaklaşımda eleştirel tavrı sürdürme, süreçlendirilmiş ve yapılandırılmamış çıkarımları tanımlama, geçerli-güvenilir sonuçlara ulaşmaya çalışma ve elde edilen bulgular doğrultusunda oluşan çıkarsamaların geçerliliğini sorgulamaya çalışma şeklinde ilerlediğini ifade etmektedir (Uysal, 1998, s. 53).

Eleştirel düşünme, bir konu üzerinde yalnızca düşünmek değil; düşünme esnasında herhangi bir olay ya da durumun doğru-yanlış, olumlu-olumsuz yanlarının irdelenmesi ve neden-sonuç ilişkilerinin ele alınarak incelenmesidir (Wohlpart, 2007).

Şahinel'e (2010) göre alanyazında problem çözme, karar verme, muhakeme yapmak, mantık çerçevesinde düşünmek ve yaratıcı düşünme gibi kavramların eleştirel düşünmeyle benzer anlamlar taşıdığı varsayılmaktadır. Fakat daha sonraları fazlaca irdelenen eleştirel düşünme kavramının, sözü geçen diğer kavramlarla aynı anlamı taşımadığı kanısına varılmıştır. Eleştirel düşünme bir bilgiyi, yeteneği ya da

davranışı birebir aynı biçimde kabul etmeyerek, belli hedefler ve misyonlar doğrultusunda, çeşitli bilgilerin, donelerin elde edilmesi, bu donelerin organize şekilde anlamlandırılması, elemelerden geçerek ve bir kıstasa dayandırılması (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008), olguların analiz edilerek bir düşüncenin üretilmesi, üretilen düşüncenin örgütlenerek, diğer yaklaşım ve fikirlerle kıyaslanması sonucunda, çıkarımlarda bulunulması, tartışmaların değerlendirilmesi ve problem çözmek için gerekli olan yeteneklerin kazanılması olarak da ifade edilmektedir (Chance, 1986).

APA'nın (Amerikan Felsefe Birliğinin) 1990 senesinde paylaştığı Delphi Raporu'nda ise eleştirel düşünmenin tanımı aşağıdaki sunulmuştur (Yaman, 2014'te belirtildiği üzere, s. 61);

Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizması ve kendisini sürekli düzelter-düzenlemek isteyen ve yenileyen bireyler için bir görüngüdür (Yaman, 2014'te belirtildiği üzere, s. 61).

Ele alınan tüm bu tanımlar sonucunda eleştirel düşünmenin, bireylerin problem/sorun çözme ve karar verme esnasında bazı amaçlar belirleyip bu amaçlar ışığında, bir takım bilişsel özelliklerden yararlanarak bilgileri organize edebilmeleri, sorgulama, kavramlaştırma, anlam oluşturma, çıkarımlar yapmaları ve varsayımlar oluşturmaları, aynı zamanda; açıklık, kesinlik, incelik, uygunluk vb zihinsel standartları da kullanarak, eğilimlerin tutuma dönüşmesi süreci olduğu söylenebilir (Yaman, 2014).

Eleştirel düşünme kavramı, kimi çalışmalarda üst düzey düşünme, yaratıcı veya üretken düşünme, sorgulayıcı, çözümleyici düşünme, mantıklı, akılcı düşünme ya da yansıtıcı düşünme kavramları ile eş değerde görülmekte ve bu gibi farklı isimlerle anılmaktadır (King & Kitchener, 1994; Johnson, 1998). en fazla karıştırılan düşünme türlerinden olan eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme kavramları bazen

birbirleri yerine kullanılmasına rağmen süreç bakımından birbirlerinden ayrılmaktadırlar (Tican, 2013). Eleştirel düşünme kavramı, elde edilen bilgilerin, gözleme dayalı verilerin, düşüncelerin, olayların, argümanların ve iletişime dayalı insan ilişkilerinin akıcı ve mantıklı bir biçimde yürütülmesini ve değerlendirilmesini ifade ederken; yansıtı düşünme, insanların öğrendikleri, yaşadıkları ve edindikleri tecrübeleri eleştirel bir tarzda değerlendirerek yaşamlarına dair karşılaşılabilecekleri sorunları tanımlarını ve ileriye dönük planlarını bu tanımlara göre yeniden düzenleyebilme becerisini içermektedir (Tican, 2013). Ayrıca, Slattery (1990), eleştirel düşünmenin etkili ve yerinde soru sorma, sorun teşkil eden problemleri tanımlama, bir görüşle ilgili delil ve kanıtları inceleme, varsayım ve önkabulleri çözümlenme ve analiz edebilme, duygusal akıl yürütmelerden, önyargılardan ve genellemelerden uzak durabilme, farklı görüş ve yargıları algılayabilme ve belirsizlik gösteren durumlara karşı toleranslı olabilme gibi becerileri de içerdiğini vurgulamaktadır (Demir, 2006'da belirtildiği üzere, s. 158).

Eleştirel düşünme kavramını çeşitli bilimler ve yaklaşımlar tanımlamak ve ele almak mümkündür. Psikolojik çerçevede eleştirel düşünmeyi değerlendirmek için Sternberg'in görüşlerinden yararlanılabilir. Sternberg (1986), psikoloji ile eleştirel düşünmeyi birlikte ele alırken, eleştirel düşünmenin üç olmazsa olmaz özellikleri olan üst düzey biliş ve düşünme, etkinlik ve performans, bilgiyi kazanmadan bahsetmiştir. Bunun dışında düşünmeyi ve düşünmeyle ilgili tüm süreçleri işleyen araştırmaların incelenmesi, bireylerin problemlerle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi ve kompleks bir sorun karşısında kişisel farklılıkların etkisinin de incelenmesi, eleştirel düşünme ile psikoloji bilimini buluşturan konular olarak değerlendirilebilir (Şahinel, 2007). Felsefe ile eleştirel düşünmenin buluşması ise çok zor olmamıştır. Zaten felsefe ilke ve esaslarından yola çıkılarak oluşturulan eleştirel

düşünme ile tabi olarak felsefe arasında sıkı bağlar bulunmaktadır (Bozoğlu, 2008). Felsefi yönden eleştirel düşünme ele alınacak ve tanımlanacak olursa; genellikle insanların nasıl iyi, mantıklı, tutarlı ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olabilecekleri, objektif ve gerçekçi bir dünya görüşü kazanmak için ne gibi becerilere ihtiyaç duydukları ve insana has olan düşünme yetisinin her yönüyle irdelenerek nasıl daha iyi açıklanacağı konularıyla ilgilendikleri söylenebilmektedir (Şahinel, 2007). Tüm bu yaklaşım ve görüşlerle birlikte eleştirel düşünmenin ne kadar fazla alana yayıldığı ve bünyesinde birçok bilimi barındırdığı yargısına varılabilir. Kısaca eleştirel düşünmenin psikoloji, eğitim ve felsefe bilimlerinin harmanlanmasından meydana geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Nitelik ve biçim bakımından kusursuz düşünme sistemlerini ifade eden eleştirel düşünmeyi, ‘zayıf duyulu eleştirel düşünme’ ve ‘güçlü/sağlam duyulu eleştirel düşünme’ şeklinde ikiye ayırarak ele almak mümkündür (Demirel ve Şahinel, 2005). Buna göre;

➤ **Zayıf duyulu eleştirel düşünme:** Zihinsel / bilişsel süreçlerin, özel bir grubun, topluluğun ya da kişinin çıkarlarına hizmet edecek biçimde kullanılması ve yalnızca bu kişilerin ya da grupların insiyatiflerinde düzenlenmesidir. Düşünce yapılarının ve zihinsel süreçlerin belli bir topluluğa ya da belli kişilere göre düzenlenmesi demek, toplumda yer alan diğer üyelerin göz ardı edilerek, subjektif davranılması anlamına gelmektedir. Bu eleştirel düşünme biçimi, eleştirel düşünmenin, yalnızca düşünce analizi, sentez ve değerlendirme gibi küçük bir kısmından yararlanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2005).

➤ **Güçlü / sağlam duyulu eleştirel düşünme:** Bu düşünme biçimi, yalnızca özel bir gruba ya da kişilere hizmet eden bilişsel süreçleri değil; diğer karşıt grupların ve kişilerin çıkarlarını da göz önünde bulundurarak düzenlenen zihinsel ve bilişsel

süreçleri ifade etmektedir. Bu görüş tarafsız ve objektif olmayı gerektirmektedir. Güçlü/sağlam eleştirel düşünme tekniğiyle hareket eden bir birey tarafsız perspektifleri benimseyeceğinden; benmerkezcilikten v bencil yargılardan arınarak, fikir olarak kendini öznel görüşlerle aldatmaktan doğacak tüm sorunları da ekarte etmiş olacaktır (Demirel & Şahinel, 2005).

2.1.8.4 Eleştirel Düşünme Becerileri, İzlemleri ve Eğilimleri

Eleştirel düşünme üç basamaktan meydana gelen düşünme süreçlerinin ikinci kademesinde yer almaktadır. Buna göre; düşünme süreçlerinin birinci basamağında problem çözme, karar verme gibi kompleks prosedürler yer alırken; ikinci basamağında yalnızca eleştirel düşünme; üçüncü basamağında da bilginin ya da diğer bir değişle verinin zihne işlenmesine olanak tanıyan, hatırlama, hafıza, uygulama, çözümlenme gibi basit beceriler yer almaktadır. İkinci evrede bulunan eleştirel düşünme, birinci evrenin değerlendirilip sorgulandığı süreçleri ifade etmektedir. Genellikle problem çözme ve karar verme gibi işlemlerle bir tutulan eleştirel düşünme, bu becerilerle aynı anlamlarda ya da görevlerde değildir fakat her zaman bu kavramlarla birlik halindedir (Ertaş, 2012).

Birtakım beceri ve izlemlere sahip olan eleştirel düşünme süreçlerinin daha açık şekilde anlaşılması için bu beceri ve izlemlere değinmekte fayda olabilir. Bu fikirden hareketle, eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal strateji (izlem) ve becerilerine yer verilecektir. Eleştirel düşünmenin kendine has iki izlemi bulunmaktadır. Bunlar; bilişsel izlemler ve duyuşsal izlemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilişsel izlemle de kendi arasında mikro kabiliyetler ve makro kabiliyetler olmak üzere ikiye bölünmektedir. Mikro kabiliyetler (Ertaş, 2012'de belirtildiği üzere);

- Gerçek yürütümlerle ülkülerin karşılaştırılarak birbirinden ayrılması

- Eleştirel kelimelerin düzenlenerek düşünceye ilişkin kusursuzluğun sağlanması
- Bir olay, konu ya da olgularda varolan benzerliklerin ve ayrımların fark edilmesi
- Varsayımların irdelenerek analiz edilmesi
- Konuyla alakalı olan ve olmayan olguların fark edilmesi
- Mantıklı/akılcı istidlallerde, yorumlarda ve çözümlemelerde bulunma
- Argümanları ve olguların savlarını doğru şekilde değerlendirebilmek
- Paradoksları ayırabilmek ve fark edebilmek ve
- Doğurguları ve neticeleri saptayabilmek şeklinde sıralanabilmektedir (Ertaş, 2012'de belirtildiği üzere).

Eleştirel düşünme becerilerine ait makro kabiliyetler de aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Ertaş, 2012'de belirtildiği üzere):

- Anlamada yanlışlıkların yaşanmaması için genelleme yapılırken yalınlığın ve sadeliğin sağlanması
- Yakın/benzer olaylarla karşı karşıya gelindiğinde iç görüleri yeni kontekstlere uyarlayabilme
- Kişinin kendi bakış açılarını/perspektiflerini geliştirebilmesi
- Bir konu, olay, olgu hakkında varılan neticelerin, problemlerin ya da inanışların net bir konuma getirilmesi
- Kelime öbeklerini anlamlı ve arı hale getirmek ve doğru çözümlemeleri yapabilmek
- Elde edilen bilginin kaynaklarının güvenilir olup olmadığını denetlemek
- Değer ve ölçütleri açık hale getirerek değerlendirme yapabilmek için bir ölçüm aracı yaratmak, standart belirlemek

- Detaylı ve derinlemesine sorgulama yapabilmek
- Yargıları, itikatları, perspektifleri veya kuramları etkili bir biçimde analiz ederek yeni çözüm yolları geliştirmek
- Eylem ve politikaları iyi şekilde çözümleyebilmek, disiplinlerarası ilişkileri sağlayabilmek, diyalektik uslama gerçekleştirebilmek, diyalogsal düşünebilmek, sokratik ve derinlemesine tartışmaları yürütebilmek için eleştirel okumayı başarabilmek (Ertaş, 2012’de belirtildiği üzere).

Eleştirel düşünme izlemlerinin ikinci kanadını oluşturan duyuşsal bölüm ise; bir şeylere bağlı kalmadan, bağımsızca düşünme, benmerkezci ya da toplum odaklı perspektifler yaratma, objektif düşünebilmek ve bu düşünme tarzını ünlük hayata entegre edebilmek, iyi niyete hizmet eden, alçak gönüllü, azimli, dürüst ve cesaretli bir bellek/zihin yaratabilmek ve kimi zaman yargıları erteleyebilme konusunda ustalaşmak gibi becerilerden oluşmaktadır.

Eleştirel düşünmenin bilişsel becerilerini mikro-makro kabiliyetler olarak değil de daha farklı olarak sınıflandıran Facione (1990), bu kabiliyetleri; yorumlama, analiz etme, değerlendirme, istidlallerde bulunma, açıklama yapma ve kendini düzenleme şeklinde ele almıştır. Facione (1990) sözü geçen kabiliyetleri de kendi içlerinde ayırarak detaylı bir biçimde açıklamıştır. Yorumlama becerisi; bölümlendirme yapabilmeyi, olgulara ait gizil kalmış anlamları saptayabilmeyi ve anlamları açıklığa kavuşturabilmeyi; Analiz becerisi; düşünceleri analiz edebilmeyi ve perspektifleri tanımlayabilmeyi; Değerlendirme becerisi; savları ve perspektifleri değerlendirebilmeyi; İstidlallerde bulunma; alternatifleri göz önünde bulundurarak delilleri sorgulayabilmeyi ve bu yollarla doğru neticelere ulaşarak mantıklı karar vermeyi; Açıklamada bulunmak; neticeleri açıklamak, metot ve sistemleri doğrulayabilmeyi ve sonuç olarak perspektifleri geliştirerek yeniden sunmayı;

Kendini düzenleme ise; kişinin kendisini sorgulayarak ulaştığı çıkarımlar sonucunda kendini düzeltmeye çalışmasını içermektedir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünmenin bilişsel izlemleri bu şekilde açıklanırken; duyuşsal becerilerde ‘eğilim’ den bahsetmek gerekmektedir. Eğilim kelimesi Türk Dil Kurumunun hazırladığı sözlükte: ‘bir objeyi, bir düşünceyi, bir davranışı veya tutumu kısaca bir şeyleri sevmeye, gerçekleştirmeye ve o şeyleri yapmaya hazır konumda bulunma, meyletme ve içten yönelme hali’ olarak tanımlanmaktadır (Parlatır, Zülfikar ve Gözaydın, 1994). Zhang ise eleştirel düşünme eğilimlerini; bireyin eleştirel düşünebilmesi için gerekli olan isteğin, arzunun ve inancın bulunması şeklinde tanımlamış, buna ek olarak eleştirel düşünme eğilimleri ile sıkça yakın tutulan hatta bazen birbirinin yerine kullanmakta olan beceri sözcüğünü de; bireyin düşünme yetisinde bilinçli olarak çaba sarf ederek mantıklı ve rahatça eleştirel düşünebilmesi şeklinde açıklamıştır (Toyran, 2015’te belirtildiği üzere).

Yalnızca eleştirel düşünme becerilerinin bireyde yer alması, onun iyi bir eleştirel düşünür olduğu anlamına gelmemektedir. Bu becerilere ek olarak kişi eleştirel düşünmeyi destekleyici eğilimlere de ihtiyaç duymaktadır. Eleştirel düşünmek için fazlaca istekli, güdümlü olan bireyler, eleştirel düşünmenin tüm işlevlerini yerine getirmeye de hazır olan bireylerdir. Eğilimi düşük olan bireyler ise kompleks problemleri çözmede, bu problemler için çözüm farklı yolları üretme vb. eleştirel düşünme gerektiren işlevleri yerine getirmede isteksiz odularını için zorlanabilirler (Ennis, 1985). Burada önemli olan ve vurgulanmak istenen nokta; eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için yalnızca düşünme stratejilerinin ya da becerilerinin kazanılması değil, eleştirel düşünmeye karşı isteğin ve yönelimin de olması gerektiğidir (Ennis, 1985).

2.1.8.5 Eleştirel Düşünmenin ve Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireyler, bu özelliklerinden dolayı girdikleri ortamlarda -özellikle akademik ortamlarda- dikkatleri üzerlerinde toplayabilirler, ayrıca çevrelerinde dinleme, gözlem ve analiz gibi davranışlarda aktif olarak rol alabilirler (Umar, 2014).

Her düşünme biçiminde olduğu gibi eleştirel düşünmenin de kendi içinde belli nitelik ve özelliklere sahip olduğu söylenebilmektedir.. Bu özellikler Aydın (2000)'a göre şu şekilde sıralanmaktadır:

- Değişkenler arasındaki anlamsız ve mantıksız görülen ilişkileri eleyerek, mantıklı bağlantılar kurma
- Elde varolan bilgilerden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm yollarının gerçekliklerini kanıtlama veya yanlışlama
- Düşünme süreçlerine yaratıcılığın, esnekliğin ve geliştirilebilirlik yeteneklerinin eşlik etmesi
- Varolan probleme çok yönlü ve bütünsel olarak yaklaşabilme
- Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanan savların neticelerine göre adım adım problem alanını küçültme, sorunu açıklayabilme ve geçerli görülen çözüm yollarını rapor halinde sunma (Aydın, 2000).

Koçak (2014) ise, eleştirel düşünmeye ait beş temel özelliğin bulunduğunu vurgulayarak bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Zekâmızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilimsel becerilerimizi kullanırken aktif olmak
- Ön yargı ve otoriteden bağımsız olmak
- Fikirlerini zenginleştirirken, kendi düşünceleriyle farklı fikirleri de gözden geçirerek alması gerekeni seçmek ve bu nedenle yeni düşüncelere açık olmak

- Fikirleri destekleyen kanıtları ve nedenlerini dikkate almak
- Neyin sebep neyin sonuç olduğunu, nelerin kanıt olarak kullanıldığını, hangi fikirlerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklamak, yani organizasyon yapmak (Koçak, 2014).

Eleştirel düşünmenin, analitiklik, doğruyu arama, sistematiklik, açık fikirlilik, meraklılık, olgunluk ve kendine güven gibi alt boyutları bulunmaktadır. Bu alt boyutlar, eleştirel düşünebilen her kişide bulunması gereken kıstaslar olarak görülmekle birlikte; nesnel kanıtları göz önünde bulundurarak bir bilgiyi inceleme, güçlü problemler/sorunlar karşısında akıl yürütme stillerini kullanma, etkili sorular sorabilme, kendi yargılarıyla zıt düşüncede bulunan kişilerle karşılaştığında dahi objektif düşünebilme ve kendi kullandığı akıl yürütme süreçlerini güvenilir bulma gibi konuları da içinde barındırmaktadır (Kökdemir, 2003).

Eleştirel düşünmenin üç temel özelliğinden bahsetmek mümkündür. (a) Eleştirel düşünme, muhakemeye dayalı bir düşünme sürecidir. Bu süreçte elde edilen yargı ve sonuçların uygun, güçlü ve güvenilir delillere dayandırılarak gelişmiş güzel olmadığından emin olunmalıdır, (b) eleştirel düşünme, derinlemesine ve detaylı düşünmek demektir, kişinin kendi ürettiği veya diğer kişilerden elde ettiği bilgileri ya da fikirleri, mantık çerçevesinde bilinçli olarak değerlendirebilmesi gerekmektedir, (c) eleştirel düşünme bir bilgiyi ya da görüşü değerlendirirken güçlü şekilde odaklanmayı ve amaçlı olarak hareket etmeyi gerektirmektedir. Burada bahsi geçen amaç, bireyin ne yaptığı ya da neye inandığına ilişkin görüşlerinde en faydalı kararları almaktır (Akar, 2007’de belirtildiği üzere).

Eleştirel düşünmeye eğilimi olan bireyler, olmayan bireylerden belli özellikler bakımından ayrılmaktadırlar. Eleştirel düşünebilen bireyleri, diğerlerinden

farklılaştıran yanlarının bulunduğunu Schafersman (1991) da vurgulamış ve bu nitelikler /yetenekler şu şekilde sıralanmıştır (Özdemir, 2005'te belirtildiği üzere);

- Delilleri ustaca ve özgürce kullanma
- Fikirlerini örgütleyerek, bu fikirleri insicamlı ve öz biçimde dile getirme
- Güvenilir olarak nitelendirilen ve nitelendirilmeyen gözlemler ve gerçekler arasındaki ayrımın farkına varma
- Bir yargı ya da karara ilişkin elinde yeteri kadar delil bulunmaması halinde, bu karar ya da yargıyı erteleyebilme
- Eşil/alternatif eylemlerin ortaya çıkabilecek sonuçları hakkında tahminlerde bulunma
- Nesnel/tarafsız ve detaylı bir şekilde gözlemlerde bulunarak konu ya da olayla ilgili delilleri, bilgileri ve belgeleri toplamada ısrarlı olma
- Elde edilen bilgilerin arasındaki neden-sonuç ilişkilerini fark ederek bunları anlamlandırabilme
- Bağımsız bir biçimde öğrenmeye ilişkin istek ve yeteneklere sahip olma
- Açık bir görüşe sahip olma ve bir konu hakkındaki alternatifleri ve görüşleri dikkate alarak düşüncüyü şekillendirebilme ve ifade edebilme
- Belli konularda bir tartışma ortamı yaratarak bilimsel bir süreç dâhilinde bu tartışmaları devam ettirme
- Öğrenilen problem çözme yöntemlerini gerçek yaşama ve yaşamda bulunan her alana aktarabilme
- Ulaşılabilen kaynakların güvenilirliğini sürekli sorgulama ve test etmeye çalışma
- Bir bilgi ya da konu hakkındaki neden-sonuç ilişkilerini ve sayıtlıları göz önünde bulundurarak bunlardan bir sonuca ulaşmaya çalışma

- Etkili, açık ve duru bir biçimde soru sorma yeteneğine sahip olma
- Uygun deneceler formüle etme ve hipotezler kurabilme (Özdemir, 2005'te belirtildiği üzere).

Ennis de yukarıdaki kriterlere benzer bir görüşü savunarak eleştirel düşünme perspektifine sahip bireylerin, sabırlı olma, esnek ve mantıklı düşünceler eşliğinde davranışlar sergileme, iyi niyetlilik, açık fikirlilik, özerklik ve bağımsızlık gibi becerileri taşıdığını söylemiştir (Korkmaz, 2009'da belirtildiği üzere).

Norris ve Ennis (1989), eleştirel bakış açısına sahip bireylerin göstermesi gereken tutum ve davranışları şu şekilde paylaşmaktadırlar:

- Güvenilir kaynaklardan bilgi elde etmeye çalışma
- Bir problemin ya da tezin nasıl ifade edilebileceğine ilişkin görüşler arama
- İçinde bulunduğu durumu etkili bir biçimde açıklayabilme
- Orijinal düşüncelere sahip olma
- Bir fikre ilişkin alternatif/eşil düşünceleri arama
- Başkalarının da fikirlerini göz önünde bulundurarak, görüşlere karşı açık fikirli olma
- Bir konu hakkında neden-sonuç ilişkilerini ve delilleri ele alarak pozisyon belirleme
- Konulara ilişkin mümkün olduğunca kesinlik aramak
- Varolan problemin kompleks yapısına karşı organize bir tutum sergileme
- Eleştirel düşünmenin bütün süreç ve becerilerini kullanabilme
- Sezgilere, bilgi düzeylerine ve başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olma (Norris ve Ennis, 1989).

Eleştirel düşünmeye ulaşan bir kişi Cüceloğlu (1993)'na göre; kendi düşünce sürecinin bilincine varabilen bir kişidir. Eleştirel düşünür larak nitelendirilen kişiler,

kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilen, bu süreçlere bilinçli olarak yön vermeyi başarabilen yaratıcı ve girişimci ruha sahip kişilerdir. Eleştirel düşünürler kendi fikirleri ile diğer kişilerin düşünme süreçlerini karşılaştırarak analiz yapmayı öğrenmiş ve öğrendiği farklı düşünme stratejilerini hayata geçirebilen bireylerdir (Cüceloğlu, 1993). Kısaca kişinin kendi sınırlarının bilincinde olarak ve bazen de sınırlarının dışına çıkarak yeni perspektiflere açık olması anlamına gelmektedir. Ayrıca eleştirel düşünmeyi kendisine hedef edinen kişi edindiği ve öğrendiği bilgileri günlük hayatında da rahatça uygulayabilmektedir. Eğer birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamına entegre edemiyorsa, eleştirel düşünmeyi tam anlamıyla başaramıyor demektir (Kaloç, 2005'te belirtildiği üzere).

Eleştirel düşünebilme davranışı ve tutumu günümüzde her birey gibi, öğrencilere de kazandırılması gereken bir nitelik olarak görülmektedir. Eleştirel düşünebilen öğrenciler, okul hayatlarında ve gerçek yaşamlarında plan yapmaya istekli, esnek düşünüşe sahip, sebat eden, kendini düzenlemeye/gerçekleştirmeye hazır, uzlaşmacı, alçak gönüllü, açık fikirli, kimsenin etkisinde kalmadan düşünen sağlıklı bireyler olarak görülmektedirler. Bu görüşlerden ve alan yazında yer alan bilgilerden yola çıkarak, eleştirel düşünme becerisine sahip olan kişilerin birçok olumlu özellik taşıdıklarından bahsetmek de mümkün görülmektedir (Umar, 2014'te belirtildiği üzere).

Bir problemin çözümüne giden yolu ezberlemek insanların o an işlerine yarayabilir, fakat bir problemin çözümüne ilişkin birçok yol üretmek, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Organize bir dizi zihinsel beceri ve aktiviteyi içeren eleştirel düşünme, karşılaşılabilecek herhangi bir problem, düşünce ya da durumu belli kıstaslar eşliğinde değerlendirebilmektir. Eleştirel düşünmeyi benimseyen bir kişi, sorunları ve eksiklikleri kabul ederek

düşüncelerini objektif olarak değerlendirebilen ve böylece yanlış fikirlerini filtreleyebilen, düşünme alanı açık, kendisi için en doğru davranışı bilinçli olarak sergileyebilen bir kişi olacaktır (Has, 2012).

2.1.8.6 Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Çeşitli Psikolojik Danışmanlık

Kuramları ile İlişkisi

Birçok alanda varlığını gösteren eleştirel düşünme, yaygın olarak felsefe, psikoloji ve eğitim alanlarında etkin olarak çalışılan bir konudur (Eldeleklioğlu & Özkılıç, 2008). Eleştirel düşünme, felsefi bakış açısıyla incelendiğinde daha çok iyi, yansız ve gerçekçi düşünme için gerekli olan bilişsel beceriler üzerinde durulduğu görülmektedir (Kurnaz, 2007). Eleştirel düşünme teorisini felsefe temelli çalışan filozoflar Plato ve Aristo'dur (Şenturan, 2006). Bu teorinin temelinde varoluşçu bir mantık yatmaktadır. Bu mantık; elde edilen bulgu ve bilgileri realist bir şekilde savunmayı ve süreci organize bir şekilde (diyalektik) çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Bu teorinin en büyük temsilcileri Ennis, Lipman ve Paul'dur (Şenturan, 2006).

Eleştirel düşünme kavramına psikolojik temeller doğrultusunda bakıldığında, problem çözme konusunun oldukça öne çıktığı görülmektedir (Dirimeşe, 2006). Bu teoride eleştirel düşünmenin süreçleri açıklanmaya çalışılmış, laboratuarda test edilmek istenmiş ve genellemeler yapılmıştır. En büyük destekçileri ise Bransford, Bruer, Feuerstein, Sternberg'tir (Dirimeşe, 2006).

Eğitimsel/akademik teorilerde eleştirel düşünme ele alındığında, bilişsel çerçevede Bloom'un öğrenme davranışları taksonomisini en geçerli kaynak olarak görmek mümkündür (Açıkgöz, 2015). Bloom taksonomisinde duyuşsal ve bilişsel olarak çerçvelendirdiği öğrenme davranışlarını altı basamakta kategorize ederek açıklamaya çalışmıştır. Bu basamaklar; bilgi, kavrama, uygulama (alt düzey bilişsel /

düşünme becerileri), analiz, sentez ve değerlendirme (üst düzey bilişsel /düşünme becerileri) olarak sıralanmaktadır (Açıkgöz, 2015'te belirtildiği üzere).

Bireylerin günümüz teknoloji koşullarına uyum sağlamalarında, içinde buldukları zaman dilimine ve toplumun özelliklerine ayak uydurmalarında, günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri karmaşık problemlerin üstesinden gelebilmelerinde, nitelikli ve kaliteli düşünebilip, ruh sağlıklarını korumalarında ve eğitim/akademik alanlarda başarı elde edebilmelerinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Acun, Demir ve Göz, 2010; Ergün, 1996; Fung, 2005; Oliver ve Utermahlen, 1995). Bu nedenle eleştirel düşünmenin bireylere, yaşamlarında uygulayabilmeleri açısından kazandırılması ve öğretilmesi gerekli görülmektedir. Eleştirel düşünme stiline bireylere -özellikle de öğrencilere- kazandırılması konusunda eğitim kurumlarına ve eğitimcilerine ayrı bir görev düşmektedir (Acun, Demir ve Göz, 2010).

Seferoğlu ve Akbıyık (2006), çağımızın ihtiyaçları gereği eğitim alanlarında iyileştirme ve yenileşmelerin meydana geldiğini ve bu yeniliklerin genellikle; düşünen, bilinçli, üretken, yaratıcı ve eleştiren öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik olduğunu vurgulamışlardır. Bu fikirler doğrultusunda artık eğitim programlarının hedefleri arasında eleştirel düşünmenin aktarılması, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi de amaçlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Çağımızın belki de en önemli ihtiyaç ve hedeflerinden biri; durumları/olayları sorgulayabilen, derinlemesine inceleyebilen, geniş bakış açılara sahip, problem çözme ve yeni bilgiler üretmede etkili, yaratıcı özellikleri ön plana çıkan ve eleştirel düşünebilen kişilerin/öğrencilerin yetiştirilmesidir (Beşoluk ve Önder, 2010).

Carr'a göre eğitim alanlarında artık öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi, eğitim ve öğretimle bireylere kazandırılabilir bir olgudur ve tüm insanoğlunun refahı için her bireye kazandırılması gereken bir beceridir (Obay, 2009). Bu beceri, içinde yaşadığımız evreni ve kendimizi doğru tanımlayabilmek için; yanılgıları, yanlış anlaşılmaları, geleneksel inanışları ve uygunsuz düşünceleri değiştirebilmek için gereklidir (Obay, 2009). Eğitimin kalitesi, eleştirel düşünme becerisinin ne derece ortaya konduğu ve kazandırıldığı ile ölçülebilir (Karalı, 2012'de belirtildiği üzere). Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik verilmesi hedeflenen öğretimin amacı, öğrencileri derin okumaya, sorgulamaya, yaratıcı düşünmeye odaklayabilmeye, fikirler arası ilişkileri aramaya ve güncel konularda tartışmaya teşvik etmeye çalışmaktır (Karalı, 2012'de belirtildiği üzere). Ayrıca eğitimcilerin, öğrencilerin neyi düşünecekleri ve nasıl düşünecekleri gibi iki önemli hedefi olarak görülen konuların, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesiyle kazandırılacağı düşünülmektedir. Öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte, ileride oluşabilecek ya da karşılaşılabilecek herhangi bir problemin çözümü için farklı yollar üretmenin daha da kolaylaşacağı ön görülmektedir (Obay, 2009).

Eleştirel düşünmenin eğitim alanına aktarılması konusunda alanyazında birçok farklı görüş ve programlar yer almaktadır (Bono, 2011; Schreglmann, 2011; Sternberg, 2004). Bu düşünme tarzının ne şekilde eğitim alanına taşınacağı, ne gibi düşünme çeşitleriyle destekleneceği ve ne gibi öğrenme programlarıyla geliştirilebileceği sorularına yanıt aranmasında fayda görülmektedir. Bu nedenle aşağıda eleştirel düşünmenin öğretimiyle ilgili çeşitli fikir ve sistemlere yer verilmiştir (Bono, 2011; Schreglmann, 2011; Sternberg, 2004).

Öğrencilerin örgün eğitimde eleştirel düşünme becerilerini kazanarak günlük hayatlarında bu becerileri kullanabilmeleri için çeşitli strateji ve aktiviteler önerilmektedir. Bunlar, şu şekilde sıralanabilmektedir (Kaloç, 2005'te belirtildiği üzere; Şahinel, 2002);

- Doğru ve akılcı sorular sormayı öğrenme
- Yaratıcı drama yardımıyla diğer bireylerin perspektiflerini yeni baştan yorumlayabilme
- Öğrencinin sınıf içindeki etkinliklerini analiz edilme becerisi kazanması
- İşbirliğine dayalı öğrenme stratejilerini kullanma
- Örnek vaka/olay üzerine sistemli olarak tartışabilme
- Diyalog ve iç konuşma becerileri
- Eleştirel düşünme stratejilerinin okul dışındaki alanlara da kaydırılması (Kaloç, 2005'te belirtildiği üzere; Şahinel, 2002).

Eleştirel düşünmeye ait becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler ise aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Kaloç, 2005'te belirtildiği üzere);

- Bağımsız düşünebilme
- Ben merkezli ya da toplum merkezli iç görüşler geliştirme
- Tarafsız düşünme
- Duygu ve düşünce arasındaki ilişkileri anlayabilme
- Zihinsel alçak gönüllülük, cesaret, dürüstlük ve azim geliştirme
- Düşünme becerisine güven duyma
- Genellemelerin anlamlarını bozmadan ve değiştirmeden sadeleştirebilme
- Benzer olay ve olguları mantık çerçevesinde karşılaştırabilme
- Düşünme kapasitesini geliştirme
- Kelime ve cümleleri açık hale getirme

- Değerlendirme ve standartları zihinde netleştirebilme
- Elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenli olup olmadığını değerlendirebilme
- Derinlemesine ve sokratik sorgulayabilme
- Görüş, yorum, inanç ve kuramları analiz ederek değerlendirme
- Çözümler üretme ya da değerlendirme
- Davranış ve politikaları değerlendirme
- Metni açık hale getirerek eleştirel okuma
- Disiplinler arası ilişkiler kurma
- İnanç ve kuramları anlaşılır hale getirme, karşılaştırma ve değerlendirme
- Gerçek ve idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme
- Eleştirel kelime dağarcığı kullanma
- Sayıtları irdeleme ve değerlendirme
- Bir konuyla bağlantılı olan ve olmayan olguları analiz edebilme
- Çelişkilerin farkına varma
- Neden-sonuç ilişkilerini kurabilme (Kaloç, 2005'te belirtildiği üzere).

Eleştirel düşünmenin eğitim, felsefe, sosyoloji gibi disiplinlerdeki önemi yanı sıra, psikolojik danışmanlık alanındaki önemi de yadsınamaz. Eleştirel düşünme sistemleri ve becerileri özellikle bilişsel kuramları benimseyen psikolojik danışman ve psikologların dikkatini çekmektedir (Akınoğlu, 2001; Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2008).

Bu doğrultuda çalışmanın bu kısmında eleştirel düşünmenin gerekliliğini desteklediği ve eleştirel düşünme ile ilişkili olduğu düşünülen psikolojik danışmanlık ve rehberlik kuramlarından Ellis'in Akılcı duygulanım davranışçı kuramına ve Glasser'in Gerçeklik kuramına yer verilmiştir.

2.1.8.6.1 Ellis'in Akılcı Duygulanım Davranışçı (Rasyonel Emotif) Kuramı

Başlangıçta psikanaliz eğitimi alan Ellis, psikanalitik kuramın edilgen olmasından ve danışanın tedavi edilmesinde yavaş ve zorlu ilerlemesinden dolayı, yetersiz kaldığını düşündüğü bu kuramın eksikliklerinin giderilmesine dayanarak kendi kuramını oluşturmaya karar vermiştir (Ellis, 1994). Ellis'in psikoloji alanına yönelmesi ve bir psikoterapist olarak hayatına devam etmesinde gençlik döneminde yaşadığı sosyal korkusunu, topluluk karşısında konuşamamanın verdiği kaygıyı, kız arkadaşlarıyla olan çekingen ilişkilerini düzenlemeyi istemesi etkili olmuştur (Ellis, 2004). Öncelikle kendisinde bulunan sorunları düzeltmeyi ve kendisine yardımcı olmayı istemesi ve sonra da tüm psikolojik problemleri olan bireylere yardımcı olma isteği, Ellis'in kendi kuramını geliştirmesinde ve terapistliğe adım atmasında can alıcı bir nokta olarak gösterilebilir (Yankura & Dryden, 1994).

Ellis'in felsefi temellere dayandırarak geliştirilmiş olduğu Rasyonel Terapi'si, Akılcı Duygulanım Davranışçı Terapi'nin (ADDT) ilk hali olarak değerlendirilmektedir (Weinrach, 2006). Fakat Rasyonel Terapi'de bireylerin yalnızca düşünce ve inançları üzerine bilgiler aktardığını düşünen Ellis, terapinin yetersiz kaldığını düşünmesi üzerine ve Rasyonel Terapi'nin duygu kavramını içermemesi yönünde gelen eleştiriler üzerine, 1961 yılında kuramının ismini Rasyonel Terapi yerine Akılcı Duygulanım Davranışçı Terapi olarak değiştirmiştir (Murdock, 2009/2014). Daha sonra Ellis, bu ismin de kuramının özünü tam olarak yansıtmadığını ve yine eksik kaldığını düşünerek kuramına davranış kavramını da eklemiş, ve kuram 1993 yılında Akılcı Duygulanım Davranışçı Terapi (ADDT) adını alarak bu günkü son haline gelmiştir (Ellis, 1995; Ellis & Dryden, 1997). Kuramının oluşum evresinde birçok filozof, düşünür ve kuramcıdan etkilenen Ellis, felsefi bir temele dayandırdığı kuramında; Epictetus, Marcus Aurelius (Akın, 2009), Spinoza, gibi düşünürlerin yanı sıra, şair

ve yazar W. Shakespeare (Köroğlu, 2015), Karen Horney ve Alfred Adler gibi kuramcıların yansımalarını görmek mümkündür. Epictetus'un "İnsanlar şeyler yüzünden değil, şeylerle ilgili düşünceleri yüzünden acı çeker" düşüncesi (Moriarty, 2002; Akın, 2009; Köroğlu, 2015, s. 3), Shakespeare'in "Aslında hiçbir şey iyi veya kötü değildir. Her şey bizim onlar hakkında düşündüklerimize bağlıdır" sözünün (Köroğlu, 2015, s.3), Horney'in zorbalıkların zorluğu kavramı (Dobson, 1989) ve Adler'in fenomenolojik yaklaşımının özünde yer alan; bireyin davranışlarının temellerinin, yine bireylerin sahip olduğu değer yargılarına, düşüncelerine, tutumlarına ve ilgilerine göre şekillendiğine yönelik düşüncesi (Geçtan, 1995), Ellis'in ADDT kuramının temellerinin atılmasında etkili olarak görmek mümkündür. Düşünce, duygu ve davranışların tüm bireyin tüm işlev ve fonksiyonlarını oluşturduğunu ve bu üç kavramın birbirleri ile ilişkili olduğunu vurgulamakta olan ADTT kuramı, birbiriyle iç içe olan düşünce, duygu ve davranışların herhangi birinde bir değişiklik olması durumunda, diğer iki kavramın da bu farklılaşmadan etkileneceğini, sonuç olarak diğer iki kavramda da değişimlerin meydana gelebileceğini savunmaktadır (Ellis, David & Joy-Lynn 2010; Köroğlu, 2015, s.7; Weinrach, 2006). Ellis (1995), bireyin yaşamına dair uygunsuz düşünce biçimlerinin değiştirilmesiyle, bireyin sergilediği davranışların, gösterdiği duygusal tepkilerin ve tutumlarının da değişmesine neden olacağı konusunda bir çıkarımda bulunmuştur. Ellis'in ADDT terapisi ile gerçekleştirmeye çalıştığı uygun davranış, duygu ve düşünce değişimlerinin özünü yansıtan ilkeler aşağıda sıralanmaktadır: (Köroğlu, 2011, s.13; Köroğlu, 2015, s.8):

- Bireyin bilişleri ve düşünceleri, duygularının belirlenmesinde en temel etkiye sahiptir (Köroğlu, 2011, s. 13).

- Akılcı olmayan mantıksız düşünceler bireylerin psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Köroğlu, 2009). Çünkü bu inançlar katı, mantıksız ve gerçek dışıdır (Bernard, Ellis & Terjesen, 2006).
- Bireyin sahip olduğu akılcı olmayan inançlar ve mantık dışı düşünceler onun hayatında birtakım sorunlara ve işlevsizliklere neden olmaktadır. Bu problemin ortadan kaldırılması için yapılacak olan en etkili çözüm, işlevsiz olan düşünce tarzlarının değiştirilmesi olacaktır (Köroğlu, 2015).
- Akılcı olmayan düşünce tarzlarının oluşmasında bireyin genetik-biyolojik özellikleri ve yaşadığı dış çevrenin, sosyal çevresinin ve yetiştiği kültürün etkisi olabilmektedir (Köroğlu, 2011).
- ADDT, bireyin geçmiş yaşantılarında yaptıklarından çok şimdi ve şu anda yapmakta olduğu davranışlarının yaşamının yönetilmesinde etkili olduğunu savunmaktadır (Köroğlu, 2015; Spencer, 2005).
- ADDT, sahip olduğumuz akılcı olmayan düşünceleri değiştirebileceğini savunmaktadır (Ellis, 1994; Ellis, 1995; Ellis, 2004). Bu işlevsiz düşüncelerin işlevli düşüncelerle değiştirebilmesi için bireyin sürekli olarak düşüncelerini tanıması için sorgulamada bulunması ve bakış açısını değiştirebilmek için istekli olması gerekmektedir (Köroğlu, 2015).

Ellis kuramında insanın doğasını ele alırken kuramı içerisinde 9 farklı yaklaşımdan bahsetmiştir. Bu yaklaşımlar özetlenecek olursa (Neenan & Dryden, 2006);

- Bireylerin içsel ve dışsal güçler tarafından yönlendirilme olasılıkları bulunmaktadır. ADDT bu olasılığa karşı, bireyin içinde mevcut olarak bulunan sınırsız özgürlüğü dengeli bir biçimde ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

- Bireyin sergilediği davranışların akıl dışı-akla uygun olmama olasılığına karşın ADDT kuramı, bireyde akılcı ve akılcı olmayan düşünme tarzlarının bir arada varolabileceğini hesaba katarak, mevcut bulunan akılcı olmayan düşünceleri uygun olanlarla değiştirmeyi hedeflemektedir.
- İnsanlar dış dünyayı ve kendisini algımlarken ve çözümlere çalışırken kendisini ve dış dünyayı parçalar halinde ya da bir bütün olarak ele alabilmektedir. ADDT bireylerin algılarında parça algısı yerine bütüncül bakış açısını geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Bireylerin tepkilerinin ve davranışlarının dış dünyadan ya da kendi içsel faktörlerinden ne denli etkilendiğini araştıran ADDT kuramı, onların yapısal özelliklerine ve yönlendirmelerine karşı gösterdikleri şiddetli tepkileri sınırlandırmayı, dinginleştirmeyi ve uygun hale getirmeyi hedeflemektedir.
- Bireyin uygunsuz ve akılcı olmayan düşüncelerinin değiştirilebilmesi için istek, cesaret ve motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır. ADDT olumlu ve işlevli yönden değişim için gerekli olan tüm enerjiyi ve gücü insanlara sağlamayı hedeflemektedir.
- ADDT bireylerin öznel yargılarını ve çıkarımlarını daha objektif; kontrolsüz ve tepkisel davranışlarını daha dengeli ve uygun biçime dönüştürmeyi amaçlamaktadır.
- ADDT öncelikli olarak bireyde varsa, mevcut bulunan psikolojik gerginlikleri azaltmaya çalışarak; yanlış, mantıksız ve akıldışı düşünceleri makul bir hale getirmeyi hedeflemektedir. böylece bireylerin psikolojik ve ruhsal sağlıklarının korunmasını ve sağlıklı durumun istikrarının sağlanmasını gerçekleştirebilecektir.
- ADDT bireylerin duygusal ve psikolojik engellerini ortadan kaldırmaya çalışarak, onların ruh sağlıklarının sağlanmasına ve refah içerisinde yaşamalarına olanak sağlamaktadır (Bernard, Froh, Digivseppe, Joyce & Dryden, 2010).

➤ ADDT bireylerin kendi istekleri ve amaçları doğrultusunda karar vermelerine, sağlıklı bir yaşam stilini kendilerinin seçmelerine yardımcı olarak; sağlıklı, mutlu ve güçlü olmalarına olanak sağlayabilmektedir (Bernard, Froh, Digivseppe, Joyce & Dryden, 2010).

ADDT, insanların doğuştan sahip olduklarını varsaydığı akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri, yaşamlarının daha sonraki evrelerinde de edinebileceklerini ileri sürmektedir (Ellis, 1999). **Akılcı inançlar**; istek, arzu, amaç ve tercihlerimizden faydalanmaktadır (Akın, 2009). Akılcı inançlar, bireyin gerçekçi ve akılcı bir yaklaşımla herhangi bir olaya bakabilmesine yardımcı olarak bireyi mutlu ederken, hedef ve amaçlarına yönelik kendisine destek sağlayan düşünce yapısı olarak tanımlanabilmektedir (Yurtal, 1999'da belirtildiği üzere, s. 42). Akılcı düşünceler esnek ve değişebilir bir yapıya sahiptirler, birey tarafından kolaylıkla değerlendirilebilen ve onlara seçim hakkı tanıyan, -meli/-malı şeklindeki zorunluluk ifadelerini içermeyen bilişlerdir (Sharf, 2011/2014). Akılcı inançlar; tercihler, felaketleştirmeme, hayal kırıklığına yüksek tolerans ve kendini / baskıyı kabul etme şeklinde dört gruba ayrılmaktadır (Akın, 2009). Akılcı inançlar, bireyin kendi kendisine etkin bir biçimde yetebilmesi ve yardım edebilmesi demektir (Ellis, 1994). ADDT kuramına göre; kişilerin akılcı inançlarının ön planda tutulması, onda pozitif duygu ve tutumların da oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Türküm, 1994). **Akılcı olmayan inançlar** ise, varsayımlar, genellemeler, yanlış çıkarımlar ve dogmatik düşünceleri içermekle (Akın, 2009'da belirtildiği üzere) birlikte bireye zarar verici, gerçekliği kontrol edilemeyen ve katı / kalıp ifadelerden oluşan düşünceleri içeren ve genellikle gerçek dışı ve mantıksız inançlardır (Bernard, Ellis & Terjesen, 2006; Türküm, 1994). Akılcı olmayan inançlar, insanların belli amaçlara ve hedeflere ulaşmalarında engelleyici (Akın, 2009), olumlu duyguları yaşamasını ketleyici bir

konumda bulunabilir (Can, 2009). Bu nedenle akıl dışı düşünceleri bireylere psikolojik açıdan rahatsızlık ve hoşnutsuzluk hissi yaşatan inançlar olarak ifade etmek mümkündür (Lorcher, 2003). Ellis (1994) akılcı olmayan inançları “kişinin kendisine dayatmaları”, “kişinin başkalarına dayatmaları” ve “kişinin kendi yaşamına karşı dayatmaları” şeklinde 3 başlık altında toplamaktadır (Murdock, 2009/2014, s. 281). Akılcı olmayan inançlar, insanoğlunun evrensel ve ortak birtakım ihtiyaç ve temennileri etkisinde gelişebilmektedir. Bu ortak temenniler ve eğilimler (Erus, 2013’te belirtildiği üzere, s. 42; Jacobs & Schimmel, 2013);

- Herkes tarafından sevilme ve onay görme isteği
- Değerli olduğunu bilmek isteme, hissetme ve bunun için başarı elde edip becerikli olduğunu kanıtlamaya çalışma
- Kötü niyetli ve niteliklere sahip kişilerin cezalandırılması gerektiği inancı
- Herşey yolunda gitmediğinde bu durumun felaket ya da berbat olduğu inancı
- Dış dünyadan kaynaklanan huzursuzluk, sorun ya da mutsuzluğun kontrol edilememesinden korkma
- Sorumluluk ve zorluklardan kaçma eğilimi
- Kendimizden daha güçlü birine bağımlı olma eğilimive ondan sürekli destek alma isteği
- Geçmişte yaşanan ve edinilmiş olumsuz deneyimlerin tekrar başımıza geleceğinden korkma ve o deneyimlerin negatif etkilerinin sürekliliğini sağlama eğilimi
- Dünyadan sürekli olarak adil olmasını beklemek ve bu beklenti karşılanmadığı takdirde durumu kötüye yormak felaketleştirmek
- Herzaman sorunsuz ve huzurlu olmayı bekleme eğilimi

➤ Yaşamda karşılaşılan sorunlardan, kaygılardan ve istenilmeyen durumlardan dolayı ruh sağlığının tehlikede olduğunu düşünmek (Erus, 2013'te belirtildiği üzere, s. 42; Jacobs & Schimmel, 2013).

Ellis'in kuramında önemli bir yere sahip olan ve kuramın merkezinde yer alan akılcı olmayan inançları, bireyde yerleşik olan ve genellikle kişinin olumsuz çıkarımlarına, problem çözme becerilerine, bilişsel işlevlerini sağlıklı olarak yerine getirememesine neden olmaktadır (Köroğlu 2011; Köroğlu 2015). Bireylerde başlıca görülmekte olan 13 akılcı olmayan mantıksız inanç bulunmaktadır. Bu inançlar aşağıda sıralanmaktadır (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015):

➤ 'Hayatımda yer alan ve önemli olarak algıladığım tüm insanlar tarafından sevilmeliyim ve onlar tarafından onaylanmalıyım. Aksi takdirde bu felaket olur.' (bu akılcı olmayan inanç yoğun şekilde dışlanma ve reddedilme korkusu içermektedir) (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).

➤ 'Bize kötü niyetlerle yaklaşmış şeyler yapan, toplumda uygunsuz ve aykırı davranışlar sergileyen insanları bu kötü davranış ve tutumlarından dolayı cezalandırmalıyız çünkü bu kişiler çirkin, rezil, art niyetli ve cezalandırılmayı hak eden insanlardır.' (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).

➤ 'Etrafımda gerçekleşen olaylar ve durumlar istediğim gibi gelişmezse ve beklediğim gibi olmazsa bu berbat bir durum olur' (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).

➤ 'Belirsiz durumlarla karşılaştığım zaman, o durumları korkulacak ve tehlike arz eden durumlar olarak algılamalı, bundan kaygı duymalıyım' (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).

➤ 'Eğer ben tam anlamıyla her zaman ve her konuda başarılı, becerikli ve yeterli olamazsam, kendimi birşeyler yapma konusunda değersiz hissederim' (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).

- ‘Tüm problemlerin kesinlikle bir çözümü olmalıdır ve ben her alan ve durum üzerinde tam anlamıyla bir kontrol sağlamalıyım ve herşeyden emin olmam gerekir’ (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).
- ‘Evren her zaman ve tam anlamıyla adaletli ve hak bilir bir yer olmalıdır’ (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).
- ‘Her zaman ve her koşulda problemsiz ve sorunsuz olmam gerekir’ (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).
- ‘Her an delirebilirim ama delirmemeliyim çünkü buna katlanamam bununla başa çıkamam’ (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).
- ‘Eğer hayatımda herhangi bir zorlukla ya da problemle karşılaşacaksam, bu problemlerle başa çıkmayı denemeden hemen kaçmalıyım’ (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).
- Hayatımda her zaman güvенеbileceğim benden daha güçlü ve mükemmel insanlar olmalı ve ben her zaman bu kişilerden destek alarak, sırtımı onlara yaslayarak onlara bağımlı bir şekilde yaşamımı sürdürmeliyim’ (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).
- ‘Tüm yaşadığım duygusal acılar ve olumsuz hisler dış çevreden gelen baskılar nedeniyle oluşur ve benim bu konuda duygularımı kontrol altına almakve bu duyguları değiştirebilmek için gücüm çok kısıtlı’ (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).
- Geçmiş yaşantılarım, bugün yaşadıklarım üzerinde o kadar güçlü bir etkiye sahip ki; bugün hala onların güçlü etkilerini yaşıyorum’ (Köroğlu,2011; Köroğlu, 2015).

Ellis bireylerde bulunan akılcı olmayan, işlevsiz inanç ve düşüncelerin, yine bireylerin refahı ve ruh sağlığı açısından değiştirilmesi gerektiğini savunarak; bu

amaç doğrultusunda “ABC” modeli olarak adlandırdığı bir uygulama modeli geliştirmiştir (Kartol, 2013, s. 24).

Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapi'sinin temel görüşü, "duygulanımın esas olarak inançlardan, değerlerden, yorumlardan ve yaşam durumlarına tepkilerden kaynaklandığı" yönündedir (Aslan-Dölen, 2014, s. 85). İki önemli temel değer olan sağ kalma ve zevk alma kavramları üzerinde vurgu yapan ADDT, bireylerin daha refah, kaliteli bir yaşam sürmelerinde ve stressiz, sağlıklı, uzun bir hayat sürmelerinde etkili olarak psikolojik sıkıntıların ve zarar verici tehlikeli davranışların; bunun içinde akılcı olmayan düşüncelerin sonlandırılması gerektiğine inanmaktadır (Köroğlu, 2014). Bu bağlamda bireylerin yukarıda sözü geçen süreçleri edinebilmeleri için oniki alt hedeften bahsedilmektedir. Bunlar; kendiyle ilgilenme, içinde yaşadığı kültürle ve toplumla ilgilenme, kendini sorumlulukların bilincinde olarak doğru yönlendirme, hoşgörülü ve saygılı olabilmeyi başarmak, önyargısız, esnek ve objektif olmak, kişilerarası ilişkilerde katılımcı, girişimci ve yaratıcı olmak, kendimizi doğrularımızla ve yanlışlarımızla bir bütün olarak, olduğumuz gibi kabullenmek, anlamlı ve akılcı riskler almak, hayal kırıklığı yaşamamak için gerçekçi ve ütöpik olmayan beklentiler içinde olmak, engellenme eşiğimizi yükseltmek ve sorunlarla başa çıkabilmede güçlü olmak ve son olarak kendi davranışlarımızın ve tutumlarımızın sorumluluğunu alabilmek (Köroğlu, 2014, s. 5-6).

ADDT kuramı; düşünme, sorgulama, kendini ve dış dünyayı yargılama, karar verme, analiz etme gibi eleştirel düşünme ile ortak olan süreçleri ve becerileri vurgulaması açısından, eleştirel düşünme ile görüş açısından ilişkili olduğu düşüncesi savunulabilir (Aslan-Dölen, 2014). Bu kuramın ana fikri bireylerin duygularının, sahip oldukları inançlar, düşünceler, tutumlar, değerlendirme ve

analizler etrafında şekillendiği şekliindedir ve bireyin duyguları ile davranışları arasında bir neden-sonuç ilişkisi olduğu varsayımı vurgulanmaktadır (Corey, 2008).

Ellis, bireyde varolan akılcı olmayan mantıksız inançların nasıl geliştiğini, bu inançların nasıl süregeldiğini ve nasıl değiştirilebileceğini ele aldığı ADDT kuramında, bireylerin inançlarını, düşüncelerini, duygu ve davranışlarını açıklayabilmek için ve düzenleyebilmek için “ABC” kişilik modelini kullanmaktadır (Erus, 2013). ABC modelinin amacı, olumsuz, istenilmeyen duygu ve davranışları ya da sevgi, kabul alma, onaylanma gibi ihtiyaçları karşılanmayan bireylerin sağlıklı bir biçimde bu durumlara tepki gösterebilmesini sağlamak; kaygı, anksiyete, depresyon, çökkünlük veya nefret gibi sağlıksız duyguları ve tepkileri yaşaması yerine, sağlıklı ve kısa sürede üstesinden gelinebilen üzüntü gibi duygu ve tepkileri yaşamasını sağlamaktır (Corey, 2008; Dryden & Neenan, 2004). ABC (**A**ntedecent **B**elief and **C**onclusion) modelinin açılımının Türkçe karşılığı HİS (**H**arekete geçiren **İ**nanç ve **S**onuç) şekliindedir (Murdock, 2009/2014). Fakat bu çalışmada, modelin orijinal adı olan ABC adı tercih edilmiştir.

ABC modelinde, A: bir olay, olgu ya da insanların bize karşı olan davranışlarını; C: kişinin karşılaştığı bu olaylara, durumlara veya kendisine yöneltilen davranışlara gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkileri; B ise: kişinin A'ya yönelik inançları ve C'ye neden olan düşüncelerini temsil etmektedir (Erus, 2013, s. 40). ADDT terapi esnasında bireyin duygularının, davranışlarının ve düşüncelerinin (akılcı olmayan mantıksız inançlarının) farkındalığı sağlandığında bir sonraki evre olan D'ye geçilebilmektedir. D evresinde bireyin sahip olduğu ve farkına vardığı akılcı olmayan ve mantıksız inançlar tartışılarak çürütülmeye çalışılmaktadır (Corey, 2008). İleriki evre olan E'de, akılcı olmayan inançlarla ADDT yöntemlerinden duygusal, bilişsel ve davranışsal yöntemlerden birinin

seçimine karar verilmesi ve uygun olan birinin uygulanması sağlanarak duruma müdahale tarzı belirlenir (Ellis, 1977). F aşamasında ise akılcı olmayan mantıksız inançlar, uygun akılcı, mantıklı inançlarla ve olumlu duygularla değiştirilmiş olur. Böylece bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak yeniden yapılanan birey yeni bir yaşam felsefesi de edinmiş olur (Nelson-Jones, 1995).

Akılcı Duygulanım Davranışçı (Rasyonel Emotif) kuram (ADDT), bilgi felsefesine, mukameye, mantıklı akıl yürütmeye, ahlaki ilkelere ve değer yargılarına dayandırılan bir kuramdır (Köroğlu, 2015). ADDT'nin temel anlayışında bireylerin gerçek olduğunu düşündüğü bilgileri nasıl mantıklı ve akılcı olarak test edebilecekleri ya da gerçek ve doğru olan bilgilere nasıl güvenilir ve geçerli olan yollarla ulaşabilecekleri soruları yatmaktadır. Bu bağlamda bireyler doğruluğundan ve gerçekliğinden emin oldukları bilgileri ne gibi kanıtlara dayandırarak saptadılar ya da bu çıkarımlara ne gibi yollarla ulaştılar, öncelikle bunu bilmeleri gerekmektedir (Köroğlu, 2015). ADDT'nin genel görüşü çerçevesinde eleştirel düşünme anlayışı ile ortak hedef ve amaçlara sahip olduğu ve bu iki alanın birbiriyle ilişkili olduğu varsayılabilir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerin, elde ettikleri ya da edebilecekleri, öğrendikleri ya da algıladıkları tüm bilgileri, sahip oldukları tüm düşünceleri sorgulayarak, doğru-yanlış, güvenilir-güvenilmez, geçerli-geçersiz gibi düşünce süzgeçlerinden geçirerek etkili çıkarımlara bu şekilde ulaşmaları beklenmektedir (Semerci 2003; Şahinel,2002).

2.1.8.6.2 Glasser'in Gerçeklik (Karar Verme- Seçim) Kuramı

Glasser tarafından 1950'li-60'lı yıllarda geliştirilen Gerçeklik kuramı'nın özünde, bireylerin yaptıkları, söyledikleri, davranışları ve tutumlarının tümünden yine kendilerinin sorumlu oldukları fikri yatmaktadır (Glasser, 1984). Gerçeklik kuramının teori kısmında bilişsel terapilerden esinlenilmiş ve psikanalitik terapiye

karşı çıkan fikirler doğrultusunda Glasser tarafından oluşturulmuştur. Kuramın uygulamaya dayalı kısmında ise kontrol terapisi ve daha sonra da seçim teorisine yer verilmiştir (Ünüvar, 2012, s. 11).

Glasser'in kuramı ilk önce, bireylerin nasıl ve hangi nedenlere dayanarak davranışlar sergilediğini ele alan kontrol kuramı çerçevesinde şekillenmiştir. Kontrol kuramının ana görüşüne göre, üzerinde kontrolümüz olan tek davranış yalnızca kendi sergilediğimiz davranışlarımızdır. Çevremizde bulunan insanların davranışlarını kontrol etmek ise öncelikle kendi davranışlarımızı kontrol altına alıp düzenlemekle mümkün görünmektedir (Kaner, 1993). Yaşama ve üretme, topluma ya da kişilere ait olma, sevme-sevilme, kabul görme, değerlilik, güçlü olma, özgürlük, eğlenme gibi birtakım temel ihtiyaçları doğrultusunda hareket eden insanoğlunun, benzer ihtiyaçları farklı yollarla karşılayabilmesi, bireysel farklılıklardan ve yaptığı farklı seçimlerden ileri gelmektedir (Bellici, 2012). Bireysel farklılıklar kişilerin hangi yola yönecekleri ve bir problemle karşı karşıya kaldıklarında ne gibi çözüm yolları üretilip, bu yollardan hangisine karar verecekleri üzerinde etkili olabilmektedir (Glasser, 1998; Wubbolding, 2000). Bu doğrultuda eleştirel düşünme bireylerin araştırarak, sorgulayarak, analizler yaparak ve doğruyu arayarak, kendileri için en faydalı olacak, akılcı ve mantıklı kararların alınmasında ve bunun getirisi olarak sorunlarına ilişkin en etkili çözüm yollarını üretebilmelerine olanak sağlayabilmektedir (Cohen, Freeman & Thompson, 1998; Pardue, 1987). Gerçeklik kuramının açıklanmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak birtakım anahtar kavramları bulunmaktadır. Bu kuramın anahtar kavramları, temel psikolojik ihtiyaçlar, kalite dünyası, toplam davranış ve seçim kuramı şeklinde sıralanmaktadır. Aşağıda kurama ilişkin temel kavramlar ve açıklamaları yer almaktadır.

➤ **Temel Psikolojik İhtiyaçlar**

Glasser'in gerçeklik kuramında insanlara ait 5 ortak ve temel psikolojik temel ihtiyacın olduğundan bahsedilmektedir. Bu ihtiyaçlar; hayatta kalma (yaşama), ait olma (sevme ve sevilme), güç, özgürlük ve eğlenmedir (Atıcı, 2003). Bireylere ait tüm bu psikolojik temel ihtiyaçlar, bireyin doğumundan ölümüne dek doyurmak için çabaladığı ve davranışlarını ona göre düzenlediği-belirlediği etkili gereksinimlerdir. İnsanların sergiledikleri davranışlar her zaman bu ihtiyaçları en iyi şekilde karşılamaya yöneliktir (Glasser, 1998).

Temel ihtiyaçlar evrenseldir fakat bireyler bu ortak ihtiyaçları karşılarken bireysel farklılıklara ve farklı seçimlere dayanarak birbirinden ayrılabilirler. Yani ulaşılmak istenen ortak isteklere farklı yollardan gidebilmektedirler (Wubbolding, 2000). İnsanoğlu ihtiyaçlarını doyurabilmek amacıyla birtakım arayışlar içerisine girebilmekte; bu arayışlarla da kendi ihtiyaçlarına en iyi yanıtı verebilecek kişileri, objeleri ya da inançları bulmayı hedeflemektedirler (Sharf, 2011/2014).

Glasser'in her insanda aynı şekilde var olduğunu iddia ettiği ortak temel ihtiyaçları aşağıda detaylı bir biçimde ele alınmaktadır:

- **Hayatta kalma (yaşama) ihtiyacı:** bu gereksinim insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan tüm fizyolojik ihtiyaçları (yeme-içme, barınma, nefes alma, hastalıklardan korunma-sağlıklı olma vb.) hayatta kalmalarına ilişkin tüm gereksinimleri içermektedir (Wubbolding, 2005).
- **Ait olma ihtiyacı:** bireylerin insanları ya da nesnelere sevmeleri, insanlar tarafından seilmeyi kabul etmeleri, değer görme ve değerli olduğunu hissetme isteği (Wubbolding, 2005), bir ailenin, arkadaş grubunun, topluluğun ya da toplumun parçası olmayı istemek, romantik ilişkilerde çiftlerden birini oluşturmak, yakın ve samimim ilişkiler kurmak gibi önemli ve doyurulması

gerekli olan ihtiyaçları içermektedir (Peterson, 2000; Glasser, 1998). Sosyal bir varlık olan insanoğlunun, birşeylere ait olma gereksinimleri, arkadaşlık, dostluk, aile üyeleri ve toplum tarafından rahatlıkla karşılanabilmektedir (Wubbolding, 2007). Fakat Glasser bu ihtiyacın en zor romantik ilişkilerde karşılanırken problem yarattığı üzerinde durmuştur. Çünkü insanların sevdiği ve ait olmayı istedikleri duygusal (aşk) ilişkilerinde birlikte oldukları kişiden de aidiyet beklmeleri ve eşleri üzerinde kontrol ve güç kurmaya çalışmaları, ilişkilere çoğu zaman zarar verebilmekte ve çiftleri birbirinden uzaklaşmaya itmektedir. Ayrıca bireylerin ait olmak istediği ve sevdiği kişiye sahip olma isteği de duymaları, ilişkileri güç duruma düşürebilmektedir. Genel anlamda insanların bir boyunduruk altına girmek istememeleri ve eşlerinin kendileri üzerlerinde özgürlüğünü kısıtlayıcı davranışlarda bulunmasını istememeleri, duygusal ilişki kuran kişilerin birbirinden koparabilmektedir (Murdock, 2009/2014; Sharf, 2011/2014).

- **Güç ihtiyacı:** Güç gereksinimi genellikle kişilerin çevrelerindeki diğer kişilerle yarış durumuna girerek kendilerini onlara karşı kanıtlama durumlarını ifade etmektedir (Özmen, 2004). Bu gereksinim insanların diğer insanlardan daha iyi olma ve her zaman her anlamda diğerlerinden bir adım önde olma isteklerini içermektedir. Güç ihtiyacını karşılamaya çalışan bireyler genellikle çevresinde bulunan kişilere ne yapmaları gerektiği hakkında zorlamalarda bulunabilir, onlara sözünü geçirmeye çalışabilir ve kendi bakış açılarına göre yanlış-zıt davranışlarda bulunan kişileri cezalandırmaya çalışabilirler (Glasser, 2004). Bu gibi davranışların altında bireylerin değerli, önemli ve güçlü olma istekleri yatabilmektedir (Glasser, 2002). Güç gereksinimi, diğer bir ihtiyaç olan özgürlük gereksinimi ile genellikle çatışabilmekte ve bireyleri birbirinden

uzaklaştırabilmektedir. Çünkü çoğu insan sınırlanmaktan, kendisine güç gösterilmesinden ve yarış içerisinde olduğu kişiye yenilmekten hoşlanmayabilir (Murdock, 2009/2014).

- **Özgürlük ihtiyacı:** insanlar bir sorunla ya da bir tehditle karşı karşıya kaldıklarında en fazla korkacakları şey özgürlüklerinin ellerinden gitmesi olabilir (Peterson, 2000). Gerçeklik terapisinde önemli bir kavram olan seçim ve kararlar, özgürlük ihtiyacı ile oldukça ilişkilidir. Çünkü özgürlük gereksinimi yalnızca bireylerin kendi yaşamlarının, kararlarının ve seçimlerinin kontrollerinin kendi ellerinde olması durumunda etkili şekilde doyurulmaktadır (Glasser, 1998). Bireyler özgürlüklerinin tehdit altında olduğunu hissettiklerinde ya da bu haklarının ellerinden alındığını algıladıkları durumda, insani yetilerinden biri olan yaratıcılık yeteneklerini kaybetmekten de korkabilirler. yaratıcılığı sınırlanan bir birey kendini istediği ve özgür şekillerde ifade etmekte zorlanabilir ve bu da insanların kaygı, üzüntü ve acı yaşamalarına sebebiyet verebilir. bireyler ihtiyaçlarını başkalarının ihtiyaçlarını sınırlamayacak ya da onlara zarar vermeyecek şekilde düzenleme yetisine sahip olurlarsa, sahip oldukları yaratıcılık becerileri de o denli yüksek olabilir (Glasser, 1998).

- **Eğlenme ihtiyacı:** bu gereksinim diğer gereksinimlere göre en kolay karşılanan ihtiyaçtır. Çünkü insanlar eğlenmek, gülmek ve kendilerince güzel deneyimler yaşamak için birçok seçeneğe sahiptirler (Glasser, 1998). Bu ihtiyaç giderilmeye çalışılırken bireyler diğer gereksinimlerde olduğu gibi engellerle başa çıkmaya çalışmak zorunda kalmayabilirler. Eğlenme ihtiyacı adından da anlaşılacağı üzere, bireylerin gülme, mutlu olma, güzel deneyimler yaşama gibi güzel duygularını harekete geçiren durumlarla karşılanabilir (Glasser, 2002).

➤ **Kalite Dünyası Anlayışı**

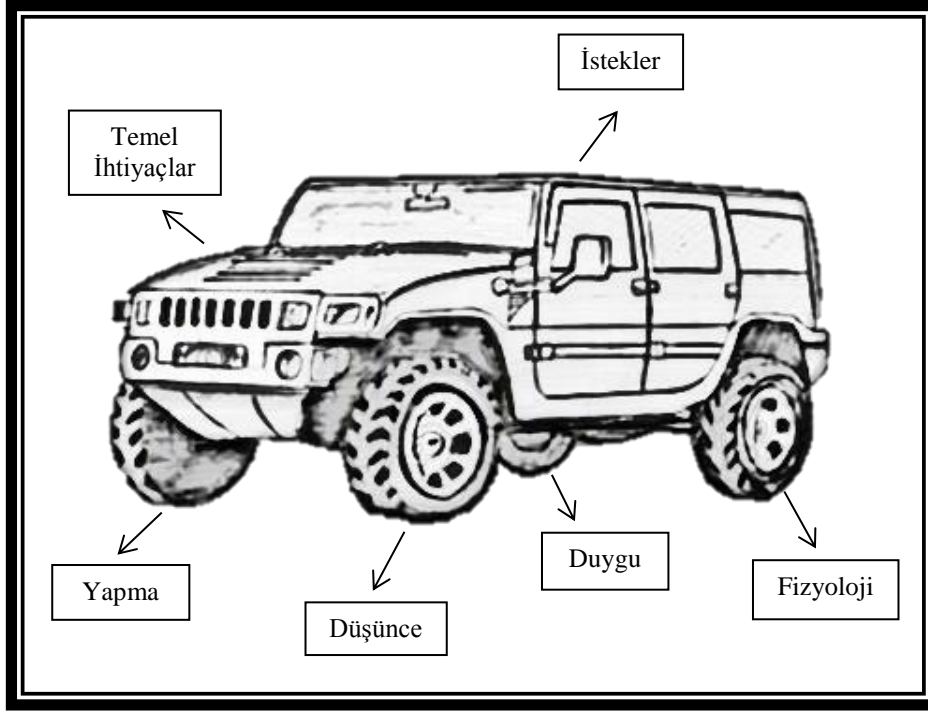
Glasser'in kuramının can alıcı noktalarından biri olan bu kavram ile kastedilmek istenen şey, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için bazı önemli kişilere ya da objelere ihtiyaç duyduklarıdır (Glasser & Wubbolding, 1995). Kalite dünyası, bireyin temelde yatan tüm ihtiyaçlarını belli ölçüde karşılayan insanların, düşüncelerin, objelerin ve inançların yer aldığı, bireyin kendine özgü ve içsel dünyasıdır. doğumundan itibaren bu ihtiyaçlarının doyurulması amacıyla yol alan insanoğu, bu amaçtan hareketle kendisine en faydalı olabilecek ve psikolojik ihtiyaçlarını doyurabilecek inanç, nesne ve kişilere yönelmektedir (Özmen, 2004). Kalite dünyasında yer edinen her kişi, obje, deneyim düşünce ya da inanış, bireylerin yaşamlarının daha refah içerisinde geçmesine ve gereksinimlerinin en iyi biçimde giderilmesine olanak tanımaktadır (Glasser, 2002). En kısa haliyle kalite dünyası kavramını ifade etmek gerekirse; kişinin her insanda aynı olan ortak temel psikolojik ihtiyaçlarının bir veya birkaçının kendine özgü yollarla devamlı olarak karşılanmasını sağlayan her şey demek doğru olur (Glasser, 1992; Özmen, 2004).

➤ **Toplam Davranış Anlayışı**

İnsanlar dış dünyada neler olup bittiğini, hangi olayların yaşandığını idrak etmek için ve tüm yaşananları algılayabilmek için 5 duyu organından yararlanmaktadır. bireyler iç dünyasında yaşananları algılamak için ise 5 duyu ile kazanılan-elde edilen bilgileri ve iç dünyasına ait duyuları birlikte olarak kullanmaktadır. Toplam davranış anlayışı, 'yapma', 'düşünme', 'hissetme/duygular' ve 'fizyoloji' kavramlarından oluşmaktadır (Zeeman, 2006). Bu kavramlar şu şekilde detaylandırılabilir (Palancı, 2004, s. 61-62);

- **Yapma:** Bireylerin konuşma, yürüme, yeme vb. hareket ve aktif davranışlarını, etkinliklerini içeren istemli yaptıklarıdır (Özmen, 2004).

- **Düşünme:** Bireylerin sabah ya da gece gördükleri düşleri içermektedir. Bu düşler bireyin istekleri doğrultusunda ya da istemleri dışında meydana gelebilmektedir (Corey, 2001).
- **Hislenme/Duygular:** Mutlu olma, refah içerisinde olma, huzur, memnuniyet gibi pozitif ya da acı, memnuniyetsizlik, üzünrü gibi negatif duygu ve hisleri içermektedir (Glasser, 2000).
- **Fizyoloji:** Bireyin istemli (idrarını yapma, su içme, yemek yeme vb.) olarak yaptığı ya da istemsiz olarak gerçekleştirdiği (terleme, uyuma, esneme vb.) bedensel mekanizmalarını ifade etmektedir (Özmen, 2004).



Şekil 2: Glasser'in Gerçeklik Terapisi Davranış Toplamı Araba Modeli, Kaynak:

Murdock, 2011

Glasser toplam davranış içerisinde yer alan kavramların birbiri arasında gerçekleşen ilişkiyi daha anlaşılır kılmak için insan davranışlarını bir arabaya,

anlayış içerisinde yer alan kavramları da arabanın parçalarına benzetmiştir (Murdock, 2009/2014). Buna göre şekil 2’den de anlaşılacağı üzere insan davranışlarının bütünü oluşturulan yapma, düşünce, duygu ve fizyoloji kavramları sırasıyla benzetmeye dayalı olarak şu şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Arabanın ön tekerlerini “yapma” ve “düşünce” kavramları oluşturmaktadır. Arka tekerler ise “duyguları (hissetme)” ve “fizyolojiyi (bedesel durumları)” temsil etmektedir. Arabanın motorunu “temel psikolojik gereksinimler” oluştururken; isteklerimiz ise arabanın şoförü ile tasvir edilmektedir. Bu örnek doğrultusunda yapma ve düşünme kavramlarının (ön tekerler) kişinin fizyolojik durumunu ve duygularının arka tekerler) yönünü belirlediğini, duygu ve fizyolojik durumların düşünme ve eylemler tarafından şekillendirildiğini söylemek mümkündür (Sharf, 2011/2014, s. 375). Bu örnekten ve şekil 2’den yapılabilecek diğer bir çıkarım da eylem ve düşüncelerimizin, his ve fizyolojik durumumuza oranla daha çok bizim kontrolümüz altında olduğudur (Glasser, 2002). Kişi davranışlarını şekillendirirken kontrolünün en az olduğu kısım fizyolojik durumları ve duygularıdır (Corey, 2001). Bu nedenle gerçeklik kuramının üstünde durduğu nokta kişinin uygunsuz, acı, üzüntü ve işlevsizlik yaratan düşüncelerinin uygun olanlarla değiştirilmesidir. Gerçeklik terapisi davranışçı kuramlar içinden çıkmasına rağmen temel anlayış açısından onlardan ayrılmaktadır. Şöyle ki; bireylerde varolan psikolojik ve bilişsel bozukluklar, psikolojik problemlerin ana kaynağı değildir; bu problemlerin altında yatan neden bireylerin verdikleri kararlar ve sorumlusu oldukları seçimleridir (Haight & Shaughnessy, 2003). Bu bağlamda, amaçları açıkça belirlenen gerçeklik kuramının gerçekleştirmeye çalıştığı şey, bireyin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gösterdiği eğilimleri ve davranışları, yine kişi tarafından belirlenen doğru ve akılcı kararlarla düzenlemektir (Glasser, 1965). İnsanların doğalarında yer alan temel ihtiyaçların

karşılanması için verdikleri kararların kendileri için en doğru, en faydalı ve tatmin edici olması önerilmektedir (Sharf, 2011/2014).

Glasser (1998) kuramında, bireylerin yaşamları boyunca doğru ya da hatalı kararlarının, sergiledikleri istenilen veya istenilmeyen yanlış olarak nitelendirilen davranışların sorumluluklarının yalnızca ve yalnızca kendilerine ait olduğunu vurgulamaktadır. İnsanların kendi yaşam kalitelerine zarar verici düşüncelere saplanıp, objektif olmayan bakış açılarıyla yanlışla sürüklenmelerinin kararı ve sorumluluğunun da; kendisi için en akıcı, mantıklı ve faydalı yolları seçip mutlu ve ruhsal açıdan sağlıklı olmalarının mesuliyetini de kişilerin seçimlerine bağlamaktadır (Wubbolding & Brickell, 1998). Glasser insan davranışlarını; bireyin kendi kararları ve sorumlulukları çerçevesinde şekillenen herşey olarak tanımlamıştır. Bu nedenle bireyin düşünceleri, davranışları, tutumları, sağlıklı olma ya da olmama kararı kendi iradeleri sonucunda oluştuğundan (Akpınar ve Öz, 2013), bireylerin kendi yaşamları üzerindeki kontrolü ve sorumluluğu ellerine alarak kendileri için en etkili girişimlerde bulunmaları gerekmektedir (Seligman, 2001).

Seçim teorisi ve kontrol teorisi çerçevesinde geliştirilen gerçeklik kuramında, bireylerin düşünce sistemlerinin etkili ve akılcı hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda düşünme sistemleri bireyin tüm davranışlarında ve duygularında yönetici konumda olduğu için düşünceler, yaşam kalitesinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Glasser (1981) düşünce sisteminin bireyin duygu, eylem ve davranışlarında ne denli etkili ve söz sahibi olduğunu açıklamak için “termostat” benzetmesini yapmıştır (Sharf, 2011/2014’te belirtildiği üzere, s. 373). Şöyle ki, nasıl ki evde bulunan termostat cihazı evin sıcaklığını kontrol altında tutabiliyor ve evin ısısı belli bir ısıya ulaştığında durup, belli bir sıcaklığın altına indiğinde yeniden çalışarak dengeyi sağlayabiliyorsa; insan da dış dünyadaki olayları hissedip, algılayıp,

zihninde canlandırıp ve değerlendiren bu doğrultuda düşüncelerini şekillendirip birtalım davranışlarda bulunur (Glasser, 1985).

Glasser'in gerçeklik kuramının büyük ölçüde eleştirel düşünme ile ilişkili olduğu söylenebilir. Gerçeklik kuramında önemli bir yere sahip olan ve kuramın özünü oluşturan karar verme, sorumluluk, problem çözme, bilişsel özgürlük ve bilişsel güç, doğruyu arama, yaşam kalitesinin yükseltilmesi kavramlar, eleştirel düşünmeye ait beceriler içerisinde mevcut bulunmaktadır (Abrami, vd., 2008; Halpern, 1998). Halpern (1987) bu fikre ilişkin olarak eleştirel düşünmenin, "arzu edilebilir bir sonucun olasılığını artıracak bilişsel beceri ve stratejilerin kullanılmasına atıf yaptığını ve eleştirel düşünmenin istemli, mantıklı, akılcı ve direk amaçlar olduğunu, ayrıca bu düşünme sisteminin, problem çözme, sonuçlara ilişkin formülasyonlara ulaşma, olasılıkları hesaplama ve etkili, yarar sağlayan, yaşam kalitesini üst noktalara taşıyan kararları içerdiğini" söylemiştir (Obay, 2009'da belirtildiği üzere, s. 25).

Gerçeklik kuramının özü, bireylerin hayatlarına dair tüm sorumlulukları alarak kendi yaşamlarının komutasını ve kontrolünü sağlayabilmeleri ve sergiledikleri davranışların tüm sonuçlarıyla gerçekçi bir biçimde yüzleşebilmelerini içermektedir (Ivey, Ivey & Morgan, 1996). Kuramın bu çıkarımına dayanarak Glasser, sorumluluk duygusu gelişmemiş ve verdiği yanlış kararlarla yüzleşmeyi inkar eden bireylerin psikolojik sağlıklarının olumsuz yönde sürececeğini ve bu kişilerin kendi görüşleri dışındaki tüm fikirleri ve dış dünyayı görmezden gelebileceklerini vurgulamaktadır (Glasser, 1998).

2.2 Eleştirel Düşünme ve Bağımlılık

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi; eleştirel, mantıklı ve doğru düşünebilmenin kazanılmasına yardımcı olabileceği gibi, günlük yaşamda da pozitif

etkilerine (problem çözüme, doğru kararlar alabilme) rastlanabilmektedir. Eleştirel düşünme sisteminin geliştirilmesiyle birlikte bireyler problem ve sorunlarını daha iyi tanımlayabilir, mantıklı kararlar verebilir ayrıca çevresinde olup biteni daha net kavrayabilir (Kökdemir, 2012’de belirtildiği üzere).

Eleştirel düşünme becerisi yaşamın birçok alanında yarar sağlamaktadır. Elias ve Kress’e göre bu beceri, öğrencilerin akademik başarılarında, toplumsal olarak daha olumlu ve faydalı bir birey olunmasında ve madde bağımlılığı gibi zararlı alışkanlıklardan uzak durulmasında etkili bir rol oynamaktadır (Kökdemir, 2012’de belirtildiği üzere). Eleştirel düşünme, diğer bağımlılıklar gibi internet bağımlılığına da neden olduğu düşünülen ve internet bağımlılığının gelişmesinde etkili olarak görülen çarpıtılmış veya işlevsel olmayan düşüncelerin, uygun (işlevli) ve mantıklı hale getirilmesinde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Dinç, 2012). Eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılması ile, çarpıtılmış/ uygunsuz düşünce yapıları gerçekçi ve makul bir hale getirilebilir, bu sağlıksız bilişler yeniden değerlendirilip uygun olan düşüncelerle, duygularla ve davranışlarla değiştirilebilir (Kökdemir, 2003). Bu da internet bağımlılığı gibi psikolojik ve klinik ruh bozukluklarında iyileşmelere ya da bu rahatsızlıklar daha vuku bulmadan önlenmesinde yardımcı olabilir (Dinç, 2012).

Mantıklı, sağlıklı, açık ve eleştirel düşünebilme yeteneği hiç kuşkusuz bağımlı bir bireyi bağımlılıktan kurtarmak için gerekli bir beceri olarak ele alınabilir. Çeşitli bağımlılıkların önlenmesinde eleştirel düşünme becerilerinin faydalarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

➤ Bireyler kendilerini sefaret içinde sıkışıp kalmış gibi hissettiklerinde bu sorunlardan kaçabilmek için çeşitli maddelere ya da internet gibi objelere sığınabilmeleri muhtemeldir. Bireylerin, sorunlarla başaçıkmanda kendilerini yetersiz

hissetmeleri, bağımlılığa yönlendirmelerine ve mutlu bir hayat inşa etmede zorlanmalarına yol açabilir. Tamda bu raddede eleştirel düşünme becerileri, kişinin sorunlarıyla güçlü ve mantıklı bir şekilde baş etmelerine olanak sağlayarak onların hatalı ve sağlıksız düşüncelere kapılmalarını önleyebilir (Alcoholrehab, 2008).

➤ Alkol, madde, tütün ve internet gibi bağımlılık yapıcı ürünlerden vazgeçebilmiş bireyler hayatlarından bu ürünlerin çıkmasıyla birlikte kimi zaman bu maddelerin yerini dolduracak bir şeyler ya da hobiler bulmakta zorlanabilmektedirler. Bu boşluğun yerini sağlıklı ve mantıklı şeylerle dolduramamak, bağımlılıktan kurtulmayı başaran bireylerin yeniden bağımlılık yapıcı objelere dönüş yapmalarına neden olabilir. bu durumda eleştirel düşünebilen bireyler hayatlarında yeni yollar deneyebilmek ve yeni kapılar açabilmek için gerekli olan motivasyona sahip olan kişilerdir. Eleştirel düşünürlerin hayatlarında, bağımlılıktan boşalan yerleri kendileri için en uygun ve sağlıklı etkinliklerle doldurabilen kişiler olmaları muhtemeldir (Alcoholrehab, 2008).

➤ Bağımlılıkların önlenmesinde ya da bir bağımlılık söz konusu olduğunda kişinin bu bağımlılıkla başa çıkabilmesi için birçok yol bulunmaktadır. Eleştirel düşünebilen bireylerin bu yollardan kendisi için en etkili ve uygun olanı seçebilecek nitelikteki insanlar olması beklenmektedir (Alcoholrehab, 2008).

Bireyler özellikle de genç kesim, hızla gelişen ve küreselleşen teknolojik bir evrenle iç içe yaşamaktadırlar. Bu teknolojik dünyada insanlar, çeşitli elektronik ürünlerin, bilgisayarların, internetin etkisinde bir yaşam sürmektedirler. Gençleri, çocukları, öğrencileri ya da yetişkin bireyleri bu teknolojiyle donatılmış dünyanın içinden çekip almak ya da onları bu teknolojiden mahrum bırakmak oldukça zor bir düşüncedir ve gerçekleştirilmesi de neredeyse mümkün görünmemektedir (Bodur, 2010'da belirtildiği üzere). Bireyleri teknolojiden özellikle de her alanda etkin bir

şekilde kullanılmakta olan internetten soyutlamak ve bu konuda onlara yasak koyup engellemek yerine daha gerçekçi ve kalıcı bir çözüm olan eleştirel düşünme ile şekillendirmek ve korumak daha işlevli bir çözüm olarak değerlendirilebilir. İnsanlara, içinde buldukları evreni sorular yoluyla irdeleyebilme ve bu sorgulamaların sonunda sağlıklı analiz ve çıkarımlar yapabilme becerisinin kazandırılması, yalnızca düşünme eğitimiyle gerçekleştirilebilir (Bodur, 2010'da belirtildiği üzere).

Bireylerde internet bağımlılığının oluşması ve bu bağımlılığın gelişerek devam etmesinde, kişinin kendisini internet kullanımı konusunda sınırlayamaması ve denetleyememesi önemli bir kriter olarak ele alınmaktadır (Çağır ve Gürkan, 2010). Birey internete ilişkin davranışlarında denetimi ve kontrolü sağlayamadığında, problemlerli internet kullanma davranışı güçlenerek devam etmektedir (Santa-Rita, 1997). Eğer kişi kendini kontrol etmeyi başarabilir, internet kullanımı konusunda denetimi sağlayabilirse, daha az problemlerli internet kullanımı davranışı sergileyecektir. İnsanların yaratıcı, akılcı, mantıklı, kontrollü ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları durumunda internetin aşırı ve sağlıksız kullanıldığı durumlarda ortaya çıkabilecek tehlikelerin ve risklerin de farkında olacakları, bununla birlikte interneti daha fazla denetimli kullanmaya yönelerek, internetin olumsuz etkilerinden kendilerini sakınabilecekleri düşünülmektedir (Çağır ve Gürkan, 2010; Santa-Rita, 1997).

İnternet bağımlılığının önlenmesinde, insanların hayatlarında önemli yerlere sahip olan kişilerin de (ebeveynlerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların, psikologların, sağlıkçıların vb.) eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekebilir. Özellikle bağımlılık konusunda uzmanlaşmış profesyonellerin, insan hayatını önemli ölçüde etkiledikleri ve verilen kararlardaki etkileri göz önünde

bulundurulursa, eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Bağımlıların ya da bağımlılığa yatkınlıkları bulunan bireylerin yardım alabilecekleri veya onları kararlarıyla, düşünceleriyle etkileyebileceği kişilerin düşünce yapılarındaki herhangi bir kusur, kötü neticeler doğmasına neden olabilir, olumsuz sonuçlara yol açabilir (Taleff, 2006). Bilhassa bağımlılık alanında uzman olan psikolojik danışmanların eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği önerilmektedir. Çünkü bağımlılık tanısı almış ya da alabilecek bireylere etkili biçimde yardımcı olabilmek, yüksek derecede mantıklı, doğru ve akıl yürütmeye dayalı beceriler gerektirmektedir. Zayıf yargılar ve kararlar danışmanlık kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İyi kritik yapabilen ve akıl yürütebilen, eleştirel düşünebilen uzmanların, iyi bir danışmanlık hizmeti sunabileceği düşünülmektedir. Eleştirel düşünme becerileri, psikolojik danışmanların danışanlarına karşı daha yararlı olmalarına ve yapıcı çözümler üretebilmesine olanak sağlamaktadır (Taleff, 2006).

2.3 İlgili Çalışmalar

2.3.1 İnternet Bağımlılığına İlişkin Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde internet bağımlılığı alanında Türkiye’de, yurtdışında ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1.1 İnternet Bağımlılığına İlişkin Türkiye Cumhuriyeti’nde Yapılan Çalışmalar

Cengizhan (2005)’ in gerçekleştirdiği çalışmasında ergenlerin ve gençlerin aşırı internet kullanımlarını ve buna neden olan gerekçeleri ve internet bağımlılığı kavramını irdelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını Marmara Üniversitesi’nde eğitim görmekte olan 57 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri herhangi bir ölçek kullanılmadan, araştırmacının hazırladığı sorularla yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan 57 öğrencinin %95'inin evinde bilgisayara sahip olduğu, %44'ünün ise ADSL bağlantısına sahip olduğu saptanmıştır. Katılımcıların internetle ilgili olumsuzluklardan en fazla zaman kaybını (%50) öne sürdükleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede en önemli gördükleri sorun zaman olarak belirlenmiştir.

Doğan, Işıklar ve Eroğlu (2008)'nin çalışmasında ergen bireylerin problemleri internet kullanımları çeşitli değişkenler (cinsiyet, ulaşım, internet kafeye gidilmesi) açısından incelenmiştir. Çalışma, ortaöğretim kurumlarının birinde öğrenim görmekte olan toplam 184 lise 3 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, Problemleri İnternet Kullanımı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan lise öğrencilerinden kız öğrencilerin problemleri internet kullanımlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir önemli bulgusunda da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla internetin olumsuz etkilerine maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ceyhan (2008)'in, internet bağımlılığının ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini irdelediği çalışmasında, çeşitli kaynaklardan yararlanarak bir çıkarıma ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre ergenlik dönemindeki bireylerin internet bağımlılığına oldukça yatkın oldukları ve bu yaş grubunun internet bağımlılığı geliştirmede riskli oldukları saptanmıştır. Ayrıca internet bağımlılığının ergen yaşamında çeşitli olumsuzluklara ve işlevsizliklere neden olduğu da belirtilmiştir.

Cömert ve Ögel (2009) yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinde internet ve bilgisayar bağımlılığının yaygınlığını ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışma İstanbul

ilinde yaşayan ve farklı gelir düzeylerine sahip 2209 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri ise Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği tarafından yapılmış olan Gençlik Anketi araştırmasının bilgilerinden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, internet ve bilgisayar bağımlısı olarak nitelendirilebilecek kişi yaygınlığı, araştırmaya katılan 2209 lise öğrencisinin %4,5'ini oluşturmaktadır. Araştırmanın diğer bir bulgusu da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre üç kat daha fazla bağımlılık riski taşıdığıdır.

Gürcan (2010), yapmış olduğu çalışmasında ergen bireylerin problemlili internet kullanımları ile uyumlu davranışları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Konya il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında (9., 10., 11. ve 12. sınıflarda) öğrenim gören 710 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği ve Reynolds Ergenler İçin Uyumlulu Tarama Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre; problemlili internet kullanım düzeyleri erkek ergenlerde, kız ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca internet kullanımının negatif etkilerinin olduğu, sosyal fayda ve rahatlığın yüksek bulunduğu ve interneti kız ergenlerin aşırı bir biçimde kullandıkları saptanmıştır. Ergen bireylerin problemlili internet kullanımları ile uyum puanlarının (antisosyal davranışları, öfke kontrolünde problem yaşamaları, duygusal sıkıntıların oluşumu ve olumlu benlik geliştirme) arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır.

Yıldız (2010)'ın gerçekleştirdiği analitik kesitsel çalışmada, lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Sivas il merkezindeki 31 ortaöğretim okulundan 18964 öğrenci içinden toplamda 1000 öğrenci katılmıştır.

Çalışma kapsamında Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; araştırmada yer alan lise öğrencilerinden erkek öğrencilerde, sınıflandırmaya göre ikinci sınıflarda, gelir düzeylerine göre geliri ortalama 1500 TL ve üzeri olanlarda, evlerinden internet bağlantısı gerçekleştirebilen bireylerde, internet kullanımı beş saat ve üstü olanlarda, interneti her gün birkaç kez kullanma imkanına sahip olanlarda, internet iin herhangi bir planlı zaman belirlemeyip gelişigüzel kullananlarda ve interneti, sohbet etmek, oyun oynamak, müzik dinlemek ve indirmek, sanal alışveriş yapmak, çeşitli program ve yazılım indirmek, elektronik posta hizmetinden yararlanmak amacıyla kullanan öğrencilerde, problemlı internet kullanımı düzeyi yüksek olarak saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın diier bir sonucu da, problemlı internet kullanımı yüksek olan bireylerin sağlıklı yaşam biçimleri davranışları arasında negatif yönde zayıf ilişki bulunmuştur.

Esen (2010) ergenlerde internet bağımlılığını çeşitli psiko-sosyal değişkenler açısından ele aldığı çalışmasında, 700 ortaöğertim öğrencisine internet bağımlılığını, yalnızlığı ve sosyal desteği ölçen veri toplama aracı uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; cinsiyetin, yalnızlığın, akademik başarının ve aile tarafından gerçekleştirilen sosyal alığının internet bağımlılığı üzerinde etkisinin olduğunu saptamıştır. Araştırmaya katılan erkek ergenlerin kızlara göre daha fazla internet bağımlılığı riski taşıdıkları, ergenlerin % 16.7'sinin haftada 22 saatten fazla internet kullandıkları ve ebeveynlerinden sosyal desteği az sağlayanların bağımlılık durumlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Büyükşahin Çevik ve Çelikkaleli (2010)'in ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığı ilişkilerini, cinsiyete, algılanan ebeveyn tutumlarına ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında araştırmaya, Adana

ilinde orta dereceli sosyoekonomik düzeyde bulunan 437 ergen liseli öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Arkadaş Bağlılık Ölçeği ve İnternet Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin arkadaş bağlılık puanları ile internet bağımlılığı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca yine araştırma bulgularına göre, ergenlerin arkadaş bağımlılığı puanları ile algılanan ebeveyn tutumu puanları anlamlı olarak saptanmıştır. Ergenlerin anne eğitim durumlarına göre internet bağımlılık düzeyleri farklılaşırken, anne eğitim durumları ile internet bağımlılığı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Kıran Esen ve Gündoğdu (2010)'nun ergenlerde internet bağımlılığı, akran baskısı ve sosyal destek ilişkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, araştırmaya Mersin'deki çeşitli liselerden (9. ve 10. sınıflardan) toplamda 558 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Akran Baskısı Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile toplanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre; akran baskısı düzeyi azaldıkça öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin de doğru orantılı olarak düştüğü saptanmıştır. Ayrıca, ebeveyn ve öğretmenlerin ergenlere karşı destekleri arttıkça ergenlerin internet bağımlılığı puanlarının azaldığı, internet bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği (erkeklerin internet bağımlılığı puanları daha yüksek) tespit edilmiştir.

Bayhan (2011), lise öğrencilerinin internet kullanma alışkanlıkları ile internet bağımlılığı düzeylerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, Malatya'da bulunan beş liseden toplamda 1800 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bayhan'ın çalışmasında veri aracı olarak İnternet Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ailelerin ekonomik gelirlerinin yükseldikçe evde bilgisayara sahip olma oranlarının arttığını böylece internet kullanımında da bir artış olduğunu göstermiştir. İnternet

kullanımının cinsiyete göre farklılaştığı (4 saat ve üzeri internet kullanan erkekler % 11, kızlar % 5) ve araştırmaya katılan ergenlerin %2'sinin en fazla internet bağımlılığı puanına ulaştığı sağlanmıştır. Ayrıca yine araştırmaya katılan ergenlerin % 14'ünün internet bağımlısı olduğu tespit edilmiştir.

Sevindik (2011), doktora tezinde, üniversitede eğitim görmekte olan 1723 kişinin problemlili internet kullanımları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği ile toplanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 50,9'u internette haftada en az 6 saat zaman geçirmektedirler. Öğrencilerin interneti en fazla, elektronik posta hizmetleri, sanal dergi-gazete okuma ve çevrimi oyunlar için kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin % 14,6'sında problemlili internet kullanma davranışları saptanmıştır. Ayrıca öğrenciler arasında sigara kullanımı bulunanlarda, sıkça uyku problemi yaşayanlarda ve fiziksel etkinliklere az katılanlarda problemlili internet kullanımı puanları daha yüksek olarak saptanmıştır. Araştırmanın diğeri bir önemli sonucu da, sağlıklı yaşam biçimi davranışları yüksek olan öğrencilerin buna ters orantılı olarak problemlili internet kullanımı puanları düşük çıkmıştır.

Şahin ve Tuğrul (2012)'un ilköğretim öğrencilerinde bilgisayar oyunu bağımlılığ düzeyini saptamaya yönelik yaptıkları çalışmada araştırmanın katılımcılarını Kırşehir il merkezinde bulunan üç ilkokulda dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören 372 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği ve araştırmacıların oluşturduğu Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların bağımlılığ puanlarının düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bilgisayar oyun bağımlılığında erkek

öğrencilerin kız öğrencilere göre ve evinde bilgisayara sahip olan bireylerin olmayanlara göre bağımlılık düzeylerinin artış gösterdiği saptanmıştır.

Tanrıverdi (2012), ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyleri ile öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, bu değişkenlere ek olarak sınıf, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, kardeş sayısı, sigara kullanımı ve ailenin ekonomik durumları değişkenlerine de yer verilmiştir. Araştırmaya, Batman ilinde bulunan 10 liseden toplamda 999 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, 'İnternet Bağımlılığı Ölçeği' ve 'Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' ile ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin internet bağımlılıkları düzeyleri ile algılanan sosyal destekleri arasında ilişki saptanmıştır. İnternet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, güçlü ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Alaçam (2012), Denizli Bölgesi'nde eğitim görmekte olan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı görülme sıklığı ile yetişkin dikkat eksikliği Hiperaktivite bozukluğu arasındaki ilişkiyi betimlemeye çalıştığı çalışmasına, Pamukkale Üniversitesi'nden 2096 öğrenci katılmıştır. Alaçam'ın araştırmasında veri toplama aracı olarak internet bağımlılığı ölçeği, yetişkinler için Hiperaktivite değerlendirme ve tanılama envanteri ve CAGE Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların % 0,6'sında internet bağımlılığı, % 8'inde ise riskli internet kullanımı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarında, internet bağımlılığı düzeylerinin erkeklerde daha fazla olduğu, internet bağımlılığı yüksek olan bireylerde sigara ve alkol gibi kötü alışkanlıkların daha fazla gelişebileceği, internet kullanımı yüksek olan bireylerde hiperaktivitenin yüksek belirtilerinin görüldüğü belirtilmiştir.

Şahin, Çakır, Çakır ve Polat (2013)'in, Kocaeli'nde yaşayan lise öğrencilerinde patolojik internet kullanım düzeylerini saptamak için yaptıkları araştırmada ayı zamanda patolojik internet kullanma ölçeğinin Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği de test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 857 lise öğrencisi katılmış ve veri toplamak amacıyla araç olarak sosyo-demografik form ve patolojik internet kullanım ölçeği uygulamıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, katılımcıların % 1,1'inin patolojik internet kullanıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca patolojik internet kullanımı ise cinsiyet, kimlik gizleme, pişmanlık duyguları yaşama ve çevrimiçi zaman geçirme arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

İşleyen (2013)'in, Burdur ili Merkez ilçesindeki lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerini incelemek ve anne baba tutumları ile internet bağımlılığı düzeylerini arasındaki ilişkiyi betimlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, veri toplama araçları olarak İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Anne Baba Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya Burdur İl Merkez İlçesinde öğrenim görmekte olan 1500 öğrenci katılmış fakat bu katılan öğrencilerin yalnızca 1134'ünün verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcılardan 263 (% 23,2) öğrenci internet bağımlılığı riski bulunan grupta yer alırken, katılımcılardan 79 (% 7) kişinin de internet bağımlılığı puanlarının yüksek oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne babalarının tutumlarını otoriter olarak algılamaları arttıkça, internet bağımlılığı düzeylerinde de arttığı gözlenmiştir.

Zorbaz (2013)'in lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı, akran ilişkileri ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği betimsel çalışmasında, çalışmanın katılımcılarını Ankara'nın Çankaya, Etimesgut ve Mamak ilçelerinde bulunan liselerden toplamda 682 lise

öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Problemler İnternet Kullanımı Ergen-Ölçeği, Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerin problemler internet kullanımı düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin problemler internet kullanımlarını yordamada sosyal kaygı ve akran ilişkilerinin önemli değişkenler olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerde, olumsuz değerlendirilme korkusunun problemler internet kullanımını yordamada anlamlı olduğu ve pozitif yönde ilişki gösterdiği de saptanmıştır.

Durualp ve Çiçekoğlu (2013) çalışmalarında, yetiştirme yurdunda kalan ergen bireylerin yalnızlık düzeylerini ve internet bağımlılığı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeye çalışmıştır. Araştırmaya, yetiştirme yurdunda kalan 47 ergenlik çağındaki erkek katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; internet bağımlılığı ölçeği ve yalnızlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı olan 47 ergenin % 68,1'inin orta düzeyde yalnızlık yaşadığı saptanmıştır. Ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri değerlendirildiğinde ise 47 kişinin %17'sinde yüksek düzeyde internet bağımlılığı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yalnızlık ile internet bağımlılığı arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu da demek oluyor ki; yalnızlık düzeyi arttıkça internet bağımlılığı düzeyleri de artış göstermektedir.

Derin (2013)'in lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile öznel iyi oluş ve aynı zamanda çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı gerçekleştirdiği betimsel çalışmasında, araştırmanın katılımcılarını Manisa merkez ilçesinde bulunan Genel Lise, Fen, Anadolu ve Meslek Liseleri'nde okumakta olan 794 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplanması amacıyla öğrencilere

internet bağımlılık ölçeği ve ergen bireyler için geliştirilmiş öznel iyi oluş ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden erkeklerin, orta başarılı ve başarısız olanların, gelecek beklentisi negatif / karamsar olanların internet bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca internet bağımlılığında riskli görülen kişilerin İnternete genellikle internet kafelerden veya telefonda bağlandıkları, interneti daha çok oyun, sosyal medya ve diğer amaçlarla kullandıkları ve interneti aşırı bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu da öznel iyi oluş (ilişkide doyum ve olumlu duygular geliştirme) arttıkça internet bağımlılığı olasılığı düşmektedir. Bireylerin yaşam doyumlarının artmasının da internet bağımlılığını arttırdığı saptanmıştır.

Sonkur (2014), Van Merkez’de bulunan üç lisede eğitimini devam ettiren 1358 ortaöğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin depresyon, tepki biçimleri, düşünce baskılama, endişe ve üst biliş ile arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla, çocuklar için geliştirilen tepki biçimleri ölçeği, depresyon ölçeği, internet bağımlılığı testi, endişe ölçeği, çocuk ve ergenler için üst biliş ölçeği ve düşünce baskılama envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 1358 öğrenciden %20.12’sinde problemlili internet aşırı kullanımı olduğu ve bu öğrencilerin %2.10’unda da patolojik internet kullanımı davranışı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu da erkek öğrencilerde ve gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerde dikkat dağıtma problemlili aşırı internet kullanımının yüksek olduğu saptanmıştır. Kısaca Sonkur (2014)’un çalışmasında, duygu düzenleme problemlerinin, problemlili ve patolojik internet kullanımı konusunda önemli bir role sahip olduğu tespit edilmiştir.

Balkaya-Çetin (2014) çalışmasında, ergen bireylerin internet kullanım davranışlarını ve problemlili internet kullanım davranışının bazı psiko-sosyal özellikler ile olan ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada bahsi geçen psiko-sosyal değişkenlerle; ergenlerin internette kimlik denemeleri yapma durumları, sosyal paylaşım sitesi (Facebook) kullanımları, internet kullanımının yaşamlarına etkisine yönelik algılamaları, ergenlerin psikolojik ihtiyaçları, kimlik statüleri, heyecan arama ve yaşam doyumu düzeyleri kastedilmektedir. Araştırmanın katılımcıları Eskişehir il merkezindeki devlet liselerinde eğitim görmekte olan 2729 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği-Ergen, Temel İhtiyaçlar Ölçeği, Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği, Heyecan Arama Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen ve değerlendirilen sonuçlar göstermiştir ki; ergenlerin birçoğu internete evlerindeki bilgisayarlardan ve akşam saatlerinde bağlanmaktadır. Ergenler çoğunlukla haftada ortalama 1-5 saat arasında internet kullanmakta ve interneti en fazla, bilgi arama, oyun, chat ve eğlenceli zaman geçirmek amacıyla kullanmaktadır. Ergenlerden internet ortamında sık sık kimlik denemesi yapanların ve gerçek kimliğini gizleyip başka birisiymiş gibi ya da olmayan birisiymiş gibi yansıtanların oranı ise % 1,10 olarak saptanmıştır. Yine araştırma bulgularına göre ergenlerin % 90,70'inin Facebook kullanıcısı olduğu ve bu sosyal paylaşım sitesini genellikle sohbet amaçlı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan ergenlerden kız ergenlerde, sevme/sevilme ve güç ihtiyaçları, başarılı, kararsız ve dağınık kimlik statüleri ve heyecan arama; erkek ergenlerde ise, sevme/sevilme ve güç ihtiyaçları, başarılı ve dağınık kimlik statüleri, heyecan arama ve yaşam doyumunun, problemlili internet kullanımı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Morsünbül, 2014 yılında yaptığı çalışmasında, ergenlik dönemindeki bireylerin internet bağımlılıkları ile kimlik stilleri ve seçeneklerin saplantılı araştırılması arasındaki ilişkiyi betimlemeye çalışmıştır. Çalışmaya 388 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmada, İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Kimlik Stili Ölçeği ve Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinden %18,6'sında internet bağımlılığının fazla olduğu saptanmıştır. Araştırmaların bulgularında internet bağımlılığı yüksek olan kişilerin kaçınma sergileme davranışlarının ve saplantılı şekilde araştırma yapma tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Yılmaz, Şahin, Haseski ve Erol (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada, lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmiş ve betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 32 lisede öğrenim görmekte olan 2853 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise İnternet Bağımlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 2853 öğrencinin % 16'sında yüksek düzeyde internet bağımlılığı saptanmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre internet bağımlılığı geliştirme olasılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri en yüksek 9. ve 10. sınıflarda saptanmıştır. Katılımcılarda internet en fazla sohbet ve oyun amaçlı tercih edilmektedir.

Çam ve Nur (2015)'un gerçekleştirdiği çalışmada, ergen bireylerde internet bağımlılığı yaygınlığının belirlenmesi ile internet bağımlılığının psikopatolojik semptomlar (belirtiler) ve obezite üzerindeki etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Giresun kentinde üç lisede toplam 1175 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise İnternet Bağımlılığı Testi ve Duke Sağlık Profili ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan 1175 ergen bireyin %7,1'inde Problemlili

internet kullanımı saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın diğer bir önemli sonucuna göre; aşırı internet kullanımı olan ergenlerde anksiyete, depresyon ve anksiyete-depresyon puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan obezitenin ise Problemlili internet kullanımı ile anlamlı ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Şimşek, Kılıç Akça ve arkadaşlarının (2015) araştırmasında ergenlerde umutsuzluk ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. 350 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmanın bulgularına göre; umutsuzluk ve internet bağımlılığı arasında çift yönlü, orta düzeyde ve artı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca internet bağımlılığı yüksek olan ergenlerin internette en fazla sörf yaptıkları, bilgisayara sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu da araştırmaya katılan öğrencilerin %3,6'sında internet bağımlılığının olduğudur.

Taylan ve Işık (2015) Sakarya'da ortaokul ve lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ortaokuldan 229, liseden 190 öğrenci olmak üzere toplamda 419 öğrencinin internet bağımlılığı düzeylerini saptamaya çalışmışlardır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla İnternet Bağımlılığı Ölçeği kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin %82'sinin evinde internet bağlantısının olduğu, öğrencilerin internete çoğunlukla evlerindeki bilgisayarlardan ve cep telefonlarından bağlandıkları, öğrencilerin %93,8'inin interneti her gün kullandıkları, öğrencilerin %69'unun internete günde 1-3 saat arası bağlandıkları saptanmıştır. Ayrıca yine araştırma bulguları öğrencilerin günde ortalama 3,06 saat internet kullandıklarını; 2,45 saat Facebook, Twitter vb. sosyal medyaya bağlanarak zaman geçirdiklerini ve 2,16 saat çevrimdışı ve çevrimiçi oyun oynadıklarını göstermiştir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında çalışmaya katılan öğrencilerin %4,1'i internet bağımlısıdır ve %28,5'i de

internet bağımlısı riski taşımaktadır. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla internet bağımlılığı riski taşıdıkları tespit edilmiştir.

Gümüş, Şıpkın, Tuna ve Keskin (2015), üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarını ve şiddet eğilimlerini bazı değişkenler açısından yordamaya çalışmıştır. Araştırmanın katılımcılarını devlet üniversitelerinde okuyan 375 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarını sosyo-demografik form, internet bağımlılığı ölçeği ve şiddet eğilimi ölçeği oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre, katılımcıların %3,7'sinde problemleri internet kullanımı olduğu ve katılımcıların %30,4'ünde ise sınırlı patolojik internet kullanımına ait sınırlı belirtilerin olduğu saptanmıştır.

Köse (2016), yaptığı çalışmada, ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Elazığ ilinde yer alan Kaya Karakaya Fen Lisesi'nde eğitimine devam eden toplamda 178 ergen öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu ve Yaşam Doyumu Ölçeği seçilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre internet bağımlılığının yaşam doyumunu ile negatif ve düşük düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularından kısaca bir çıkarım yapmak gerekirse; internet bağımlılığının ergen bireylerde yaşam doyumunu azaltıcı bir faktör olarak görmek mümkündür.

Özdemir, Kuzucu ve Ak (2016) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ana-baba katılımı, internet kullanımına yönelik ana-babalık stilleri (kontrol ve iletişim) ve ergenlerde saplantılı internet kullanımı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları 14-17 yaş aralığındaki ergenler ve onların ebeveynlerinden (anne ve babaları) oluşmaktadır. Araştırma verileri, Anababa Katılımı Ölçeği, İnternet Kullanımına Yönelik Anababa Tutumları Ölçeği

ve Saplantılı İnternet Kullanımı Ölçeği kullanılarak toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ana-baba katılımının ve internet kullanımına yönelik ana-babalık stillerinin ergenlerde saplantılı internet kullanımı ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, baba katılımı ve anne kontrolünün ergenlerde saplantılı internet kullanımında anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunu kısaca değerlendirmek gerekirse; çocukların hayatına katılan babalar ve çocuklarının internet kullanımını kontrol eden annelerin çocuklarında, saplantılı internet kullanımının daha düşük olduğunu göstermektedir.

2.3.1.2 İnternet Bağımlılığına İlişkin Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yoo vd. (2004), yaptıkları araştırmada internet bağımlılığı ile dikkat eksikliği hiperaktivite/ dürtüsellik belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmışlardır. Araştırmaya ilköğretim öğrencilerinden 264 erkek ve 271 kız olmak üzere toplamda 535 kişi katılmıştır. Araştırmada internet bağımlılığını ölçmek için Young'un geliştirdiği İnternet Bağımlılığı Ölçeği, çocuklar için Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Derecelendirme Ölçeği ve Çocuk Davranış Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; 535 öğrenciden % 0,9'unun (5 kişi) internet bağımlısı olduğu ve % 14'ünün (75 kişi) de internet bağımlılığı belirtilerini karşıladığı saptanmıştır. Ayrıca DEHB düzeyleri yüksek olan çocuklarda internet bağımlılığı şiddetinin de arttığı gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, DEHB belirtilerinin, dikkatsizliğin ve hiperaktivite- dürtüsellüğün internet bağımlılığı oluşturmada önemli risk faktörleri oldukları saptanmıştır.

Cao & Su (2007), ergen lise öğrencilerinde internet bağımlılığının sıklığını araştırmak ve internet bağımlılığı ile ilişkili olan psikolojik özellikleri incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, Çin'de bulunan dört liseden 2620 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada, 2610 öğrencinin %88'inin internet

kullanıcısı olduğunu ve bu öğrencilerin % 2,4'ünün de internet bağımlılık puanlarının yüksek olduğunu saptamışlardır. İnternet bağımlılığı bulunan öğrencilerin nevrotik bulguları ve psikotik bulguları da yüksek olarak saptanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgularda, internet bağımlılığı bulunan öğrencilerin duygusal semptomları, davranış problemleri, hiperaktivite puanları ve zorluk yaşama dereceleri diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Hawi (2012)'nin Lübnanlı bireylerdeki internet bağımlılığı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, web tabanlı anket uygulaması yoluyla kamu okulları ve özel okullarda 833 öğrenci (ortaokul ve lise) ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 4,2'sinde internet bağımlılığı olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularında internetin öğrenciler tarafından çoğunlukla araştırma ve bilgi aramadan çok, eğlence amaçlı kullandıkları saptanmıştır.

Leung & Lee (2012) yaptıkları çalışmada internet okuryazarlığı, internet bağımlılığı belirtileri ve internet faaliyetleri ile akademik performans arasındaki ilişkileri yordamaya çalışmışlardır. Araştırmaya Hong Kong'da yaşayan 9-19 yaşları arasındaki 718 ergen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ekonomik geliri düşük, erkek ergenlerde internet bağımlılığı puanlarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca internet okuryazarlığı bulunan bireylerde internet bağımlılığı puanlarının düşük olacağına dayanan hipotez, araştırma bulgularınca doğrulanmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu da, internette eğlence odaklı vakit geçiren, elektronik posta iletişimini sıkça tercih eden ve web sayfalarında fazlaca tarama yapan ve zaman geçiren kişilerde internet bağımlılığı puanlarının yüksek olduğu yönündedir.

Jiang (2014)'in araştırması Çin'de yaşayan gençlerin internet bağımlılık düzeyleri ve sanal oyun faaliyetleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesine ve yordanmasına yönelik yapılmıştır. Araştırma, Çin'deki bir internet

bağımlılığı kliniğinde yer alan 594 genç danışan ile yapılmıştır. Araştırma bulgularında, çevrimiçi (online) oyun oynamanın internet bağımlılığı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve yüksek internet bağımlılığı puanlarının, akademik başarıyı düşürdüğü saptanmıştır. Çalışmanın sonuçları yapılan diğer benzer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Buna göre, internet bağımlılığı puanlarının erkek öğrencilerde, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kapahi, Ling, Ramadass & Abdullah (2013)'in internet bağımlılığının nedenlerini ve etkilerini irdelemeye çalıştıkları araştırmalarında, internet bağımlılığı klinik bozukluğunun tüm yönleri, geniş ve detaylı bir biçimde ele alınmıştır. İnternet bağımlılığının, araştırmanın yapıldığı yer olan Malezya'da giderek yaygınlaştığı ve artık önemli bir sorun olarak algılandığına değinilmiştir. Malezya'da yaşayan gençlerin internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada, çalışmaya katılan 203 gencin %36'sının internet bağımlısı olduğu; etnik gruplara göre değerlendirildiğinde Çin uyrukluların %50'sinin, Hint uyruklu olanların %26'sının ve Malezyalıların %22'sinin internet bağımlısı olduğu saptanmıştır.

Usman, Alavi & Shafeg (2014)'in yaptığı çalışmada, yabancı lisans öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyleri ile akademik performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Malezya'daki bir üniversitede öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerden (Çin, Yemen, Somali ve Endonezya) toplamda 120 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Peeve Shafeg (2009)'in Young'un ölçeğinden uyarladığı internet bağımlılığı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; internet bağımlılık düzeyinin cinsiyet ve uyruğa göre anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır. Ayrıca internet bağımlılığı ile akademik performans arasında anlamlı bir ilişki olduğu da gözlenmiştir. İnternet bağımlılığı yüksek olan ve

internet puanları bağımlılığa yakın (kritik) olan öğrencilerin akademik başarıları düşük olarak saptanmıştır.

2.3.1.3 İnternet Bağımlılığına İlişkin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde

Yapılan Çalışmalar

Bayraktar (2001), Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan ve okula devam eden 686 öğrenci (12-17 yaş) ile gerçekleştirdiği çalışmasında, ergen öğrencilerin gelişim süreçlerinde internetin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bayraktar'ın çalışmasında, Young'un oluşturduğu "İnternet Bağımlılığı Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirliği sınanmış olup, ayrıca çalışmada bu ölçeğe ek olarak Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği de uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; en fazla internet kullananların erkek öğrenciler olduğu ve sosyoekonomik açıdan üst düzeyde bulunan bireylerin olduğu saptanmıştır. Bu bilgiden yola çıkarak sosyoekonomik düzey artış gösterdikçe buna doğru orantılı olarak internet kullanımının da arttığı söylenebilmektedir. Araştırmada saptanan bir diğer bulgu da internette gerçekleştirilen sohbet ortamlarında ergenlerin kişiliklerini doğru olarak yansıtmayıp, olduğundan farklı göstermeleridir. Ergenlerin internette oynadıkları oyun türleri, onların oyun oynama miktarlarını ve saldırganlık düzeylerini de etkilemektedir. Buna göre; ergenler internet ortamında sıklıkla şiddet içerikli oyunlara yönelmektedirler ve bu şiddet içerikli oyunlar da onların antisosyal saldırgan ve kendine dönük saldırgan olmaları üzerinde etkili görülmüştür. Ergenlerin patolojik internet kullanım düzeyleri değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin % 1,1'inin patolojik olarak internet kullandıkları; patolojik internet kullanıcılarının diğerlerine göre daha depresif kişilik özelliklerine sahip oldukları ve bu kişilerin internet ortamında genellikle sohbet, cinsel içerikli programlar, müzik ve

alışveriş sitelerini tercih ettikleri saptanmıştır. Yine araştırma bulgularına göre patolojik internet kullanıcılarının akademik başarılarında düşüşler saptanmıştır.

Bayraktar ve Gün (2006)'ün Kuzey Kıbrıs'taki ergenlerde internet kullanımını ve internetin ergenler üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, ilköğretim ve lise öğrencilerinden olmak üzere toplamda 686 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, internet en fazla erkek öğrencilerin kullanmakta olduğu, internetin en fazla eğlence ve oyun amaçlarıyla kullanılmakta olduğu, ergenlerin internet üzerinde genellikle farklı-sahte kimlik kullandıkları sonuçları tespit edilmiştir. Ayrıca internet üzerinde şiddet içerikli oyunlar oynayan ergenlerin antisosyal ve saldırganlık davranışlarının arttığı ve araştırmaya katılanların % 1,1'inin patolojik internet kullanıcısı oldukları sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Özçınar (2011)'in Kuzey Kıbrıs'ta bulunan 14-26 yaş aralığındaki genç bireylerin internet bağımlılığı düzeylerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında internet bağımlılığı ölçekleri toplamda 851 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre katılımcıların % 6,6'sının internet bağımlısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan popülasyondan üniversitede öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılığı için diğer katılımcılara göre daha riskli bir grupta yer aldıkları, erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek internet bağımlılığı riski taşıdıkları, katılımcıların internet bağımlılığı düzeyleri ile akademik başarıları, sosyal ve kişilerarası ilişkileri ve fiziksel problemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilge (2012)'nin Kuzey Kıbrıs'ta ilköğretim beşinci sınıfta eğitim görmekte olan 121 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin bilgisayara yönelik bağımlılık eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularından elde

edilen sonuçlara göre öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin az oldukları, bilgisayar ve internet konusunda katılımcıların endişe edilecek düzeyde bağımlılık göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler içinde bilgisayarı iki ve üç saat kullananların, bir saat kullananlara göre bilgisayar ve internet bağımlılığına daha yatkın oldukları da bulguların arasında yer almaktadır.

2.3.2 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri alanında Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.2.1 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Türkiye’de Yapılan İlgili Çalışmalar

Uysal ve Tezci (2004) çalışmaları boyunca, eleştirel düşünme becerilerinin değişen dünyaya uyum sağlanması amacıyla insanlara öğretilmesi ve kazandırılması gerektiği fikrinin üzerinde durulmuştur. İnternet ve gelişen teknolojiyle birlikte insan hayatını kolaylaştırdığı varsayılan bilginin, hız, kapsam ve geçerliliğinin değişmesiyle birlikte insanların buna uyum sağlamak zorlandıklarını ve böylece birtakım problemlerle karşı karşıya geldikleri aktarılmıştır. Bu nedenle; doğru bilgiye ulaşma, seçme ve kullanma becerisinin geliştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının gerekli olduğu savunulmuştur.

Emir, 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla öğrencilere eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ve kişisel bilgi formunu uygulamıştır. Toplamda 279 katılımcının olduğu çalışmada 127 erkek ve 151 kız öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerde cinsiyet açısından eleştirel düşünme eğilimleri puanları incelendiğinde anlamlılık görülmezken; yalnızca anlamlı farklılığın sistematiklik alt ölçeğinde bulunduğu saptanmıştır. Öğrencilerin

eğitim gördükleri bölümler açısından eleştirel düşünme eğilimleri puanlarına bakıldığında, anlamlı farklılığın yine sistematiklik alt ölçeğinde bulunduğu gözlemlenmiştir.

Özgür (2013)'n çalışmasında, ğretmen adayı olan eğitim fakültesi ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan 165 niversite öğrencisine uygulanan eleştirel düşünme eğilimleri leği ve bireysel yenilikçilik ölçeklerinden elde edilen veriler neticesinde ğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puanları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde ve doğru orantılı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların bireysel yenilikçilik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgulanmıştır.

Topoğlu ve ney (2013)'n çalışmasında eğitim fakültesinin güzel sanatlar bölümünde eğitim görmekte olan niversite ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, akademik başarı ve eğitim gördükleri alanlara ait başarılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel lm modeli ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere eleştirel düşünme eğilimleri leği uygulanmış ve öğrencilerin diğer değişkenlerine ait bilgilerin elde edilmesi amacıyla kişisel bilgi formu verilmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen buğulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat yalnızca eleştirel düşünme eğilimleri leği açık fikirlilik ve doğruyu arama alt ölçeklerinde kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Bunun dışında öğrencilerin saha/alanlarına ait başarılarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

2.3.2.2 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar

Steward & Al-Abdulla (1989), bir üniversite kampüsünde gerçekleştirdikleri araştırmalarında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme yetenekleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 107 erkek, 130 kız öğrencinin katılımıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, eleştirel düşünme testinden yüksek puan alan öğrencilerin genel not ortalamalarının da (akademik başarılarının) yüksek olduğu bulunmuştur.

Scott & Markert (1994), eleştirel düşünme becerileri ile klinik öncesi derslerde başarı arasındaki ilişkiye baktıkları çalışmalarında, tıp fakültesi öğrencilerinde ilk iki yıl boyunca eleştirel düşünme değerlendirme testi ile eş zamanlı olarak öğrencilerin ders notlarını da ölçmüşler ve bu iki değişkeni birlikte incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünme testi puanları ile genel ortalamalarını, sınav notlarını kapsayan akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerilerinin tıp eğitiminde klinik öncesi derslerde akademik başarı sağladığı öngörüsüne varılabilmektedir.

Gokhale (1995), eleştirel düşünme becerilerini artırmada, işbirlikçi öğrenmenin bireysel öğrenmeden daha etkili olacağı varsayımından yola çıkarak araştırmasında 8 kadın, 40 erkek ve 29 öğrenciden oluşan katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile işbirlikçi öğrenme ve bireysel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre eleştirel düşünme becerilerinin artırılmasında bireysel öğrenmeden çok işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır.

Scott, Markert & Dunn (1998), eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin diğer tüm öğrencilerde olabileceği gibi, tıp fakültesi öğrencilerinin de çeşitli yorumlama,

algılama vb kabiliyetlerini arttıracaklarını ve başarı sağlayacaklarını savunmuşlar ve bu amaçla tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve final, staj notlarını eleştirel düşünme eğitimi vermeden önce ve sonra ölçmüşlerdir. Araştırma sonuçlarında eleştirel düşünme eğitimlerinin öğrencilerin başarılarında anlamlı bir etkisinin olduğu fakat eleştirel düşünme testinin bu değişkenler üzerinde tek başına yordayıcı olamayacağı saptanmıştır.

Garrison, Anderson & Archer (2001), eleştirel düşünme eğitimini uzaktan eğitim (bilgisayar konferansı) vererek gerçekleştirmişler ve bu yöntemin pratik bir yöntem olabileceği konusuna vurgu yapmak istemişlerdir. Eleştirel düşünmenin bilgisayar konferansı ile sağlanmasının, araştırmaya katılan topluluk üzerinde bilişsel bir fark yaratıp yaratmayacağını ölçmek isteyen araştırmacılar, ayrıca pratik bir soruşturma modeli olan eleştirel söylemin bilişsel olarak işlerliğini tespit etmek için bu yöntemi kullanmışlardır. Araştırma bulgularına göre kullandıkları bu yöntemin uygun eğitim ve koşullarda, uygun sosyal topluluklarda bilişsel bir fayda/farklılık sağladığı tespit edilmiş ve eleştirel düşünme eğitiminin bilgisayar ortamında konferans yardımıyla sağlanabileceği önerilmiştir.

Allen & Bond (2001), eczacılık bölümünde eğitim gören öğrencilerin not ortalamalarının, iletişim becerilerinin, üniversiteye giriş sınav notlarının ve eleştirel düşünme becerilerinin okul başarısına etkisini öğrenmek için gerçekleştirdikleri araştırmada, eleştirel düşünme becerileri testi, öğrencilerin üniversiteye giriş puanları, çeşitli eczacılık kurs puanları birlikte değerlendirilmiş ve bu parametelerin akademik başarıya olan etkisi sınanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerilerinin başarılı öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başarılı öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olacağına dair

bir öngörü yapılabileceği ve başarı üzerinde eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu savunulmuştur. .

Burbach, Matkin & Fritz (2004)'in yaptıkları çalışma, aktif öğrenmeyi teşvik etmek için hazırlanan bir üniversite liderlik kursunun eleştirel düşünme becerilerini ne derecede arttırdığını/ekişini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, liderlik kursuna katılan öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinde bir artış gözlenmiştir. Bu artışın özellikle eleştirel düşünme testine ait 'çıkarım yapabilme' ve 'yorumlama' alt teslerinde daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Sulliman (2006)'ın sağlık alanında eğitim alan öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme eğilimlerini ve becerilerini, farklı öğrenme stillerine göre değerlendirdiği araştırmasında, öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Javed, Nawaz & Qurat-ul-ain (2015)'in yaptığı çalışmada, Pakistan'da bulunan bir üniversitede eğitim görmekte olan kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 90 (45 kız-45 erkek) üniversite öğrencisine uygulanan eleştirel düşünme testi ve sınıfıçi muhakeme testi sonucunda elde edilen bulgulara göre; kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Sınıf içi testi sonuçları değerlendirildiğinde ise, öğrencilerin 40 soruluk testin % 42,50'sine doğru yanıt verdikleri ve araştırmaya katılan 90 öğrencinin yarısından fazlasının bu sorulara yanlış yanıtlar verdikleri saptanmıştır.

Lawson, Jordan-Flemingue & Bodle (2015), Lawson (1999)'a ait yalnızca psikoloji alanındaki eleştirel düşünme becerilerini ölçen testi güncellemek ve uyarlamak için yaptıkları çalışmada, bu testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapabilmek için, bir üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan

öğrencilere bu testi uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda yeni uyarlanan testin geçerliliği kanıtlanmış olup; beklendiği gibi psikoloji üst sınıfta eğitim gören öğrencilerin test puanları, psikoloji giriş sınıfında öğrenim gören öğrencilere, biyoloji ve edebiyat bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evrenine, çalışmanın katılımcılarını tanımlayan örnekleme, veri toplama amacıyla kullanılan araçlarına, verilerin toplanma sürecine, verilerin istatistiksel analizlerine ve verilerin analiz edilme süreçlerine ilişkin açıklamalar ve bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel araştırma modellerine dayalı tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, nicel araştırma desenleri içinde yer alan ilişkisel tarama modeliyle toplanmıştır. Karasar (2004) ilişkisel tarama modelini; ‘iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, birlikte değişim varlığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi ayrıca yordamayı amaçlayan araştırma modeli’ şeklinde tanımlamaktadır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Çalışmanın evreni Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin Gazimağusa kazasında bulunan genel ortaöğretim okullarında ve mesleki teknik öğretim okullarında 2015-2016 eğitim ve öğretim döneminde öğrenim görmekte olan 2352 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Çalışmanın örnekleme ise bu genel ortaöğretim ve teknik öğretim okullarından (iki meslek, bir ticari, bir genel lise ve bir kolej olmak üzere toplam beş liseden) rastlantısal örnekleme türleri arasında yer alan basit rastgele örnekleme

yöntemiyle seçilmiş olan 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 212 kız ve 279 erkek olmak üzere toplam 491 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

3.3 Araştırmanın Veri Toplama Araçları

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen, düzenlenen ve hazırlanan kişisel bilgi formunda, katılımcıların cinsiyetlerini, yaşlarını, uyruklarını, anne ve baba eğitim durumlarını belirlemek amacıyla toplam olarak beş soru bulunmaktadır.

3.3.2 İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)

Araştırma kapsamında gerekli değerlendirmelerin ve analizlerin yapılabilmesi amacıyla, çalışmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin ölçülmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda, çalışmada öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla, Günüş (2009)'ün geliştirdiği İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ) kullanılmıştır.

Günüş (2009) tarafından geliştirilen ve internet bağımlılığını kapsamlı bir şekilde ölçmeyi amaçlayan ölçek, ilk oluşturulduğu hali ile 48 madde içerirken, daha sonra örnekleme uygulanıp istatistikleri yapıldıktan sonra ayırt edicilik düzeyleri uygun olmayan, madde toplam korelasyonu yeterli olmayan ve faktör analizinde faktör yük değerleri istenilen (ideal) sınırlarda olmayan 13 madde ölçekten çıkartılarak sonuç olarak toplamda 35 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek 35 maddeden dört alt ölçekten (faktörden) oluşmaktadır (Günüş ve Kayri, 2010). Ölçeğe ait alt ölçekler:

- **Yoksunluk:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. ve 11. maddeler yoksunluk alt ölçeğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır.
- **Kontrol Güçlüğü:** 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. ve 21. maddeler kontrol güçlüğü alt ölçeğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır.

- **İşlevsellikte Bozulma:** 22, 23, 24, 25, 26, 27. ve 28. maddeler işlevsellikte bozulma alt ölçeğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır
- **Sosyal İzolasyon:** 29, 30, 31, 32, 33, 34. ve 35. maddeler sosyal izolasyon alt ölçeğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır.

35 maddelik ölçeğin açımlayıcı faktör analizi neticesinde geçerlilik çalışması gerçekleştirilmiş ve ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0.944 olarak saptanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla; 0.877 (Yoksunluk), .855 (Kontrol Güçlüğü), 0.827 (İşlevsellikte Bozulma) ve 0.791 (Sosyal İzolasyon) olarak saptanmıştır. Ölçeğe ait toplam açıklanan varyans değeri ise %47,463 olarak tespit edilmiştir. (Günüç, 2009).

Geliştirilen İnternet Bağımlılığı Ölçeği, beşli likert tipinde olup, ölçekte; ‘Tamamen katılıyorum’, ‘Katılıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Katılmıyorum’, ‘Kesinlikle katılmıyorum’ şeklindeki ifadeler yer almaktadır Ölçeğe ait bu ifadeler beşten bire doğru puanlandırılmıştır. Ölçekte ‘Tamamen katılıyorum’ ifadesi beş puana karşılık gelirken; ‘Kesinlikle katılmıyorum’ şikkı da bir puanı göstermektedir. Ölçekte mevcut bulunan tüm maddeler bağımlılığa yönelik olduğu için herhangi bir puan dönüşümüne gerek duyulmamaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 35 iken, en yüksek madde toplam puanı da 165’dir (Günüç, 2009).

3.3.3 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CEDEÖ)

Araştırma kapsamında gerekli değerlendirmelerin ve analizlerin yapılabilmesi amacıyla, çalışmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin “eleştirel düşünme düzeyleri”nin ölçülmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda, çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CEDEÖ) kullanılmıştır.

Amerika Felsefe Derneği tarafından geliştirilen California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin ilk geliştirildiği orijinal versiyonunda yedi alt boyut ve toplam 75 madde bulunmaktadır. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması 2003 yılında Kökdemir tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlandıktan sonra ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, ölçekte bulunan 75 madde 51'e, yedi olan alt ölçek sayısı da altıya indirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan halinde yer alan alt ölçekler; doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık şeklinde sıralanmaktadır (Kökdemir, 2003).

➤ **Doğruyu Arama Alt Ölçeği:** Bu alt boyut bireylerde varolan alternatif yahut birbirinden farklı düşünceleri ölçmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım, 2010). Ölçekte yer alan 6, 11, 20, 25, 27, 28 ve 49. maddeler doğruyu arama alt ölçeğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır.

➤ **Açık Fikirlilik Alt Ölçeği:** Bireyin farklı perspektiflere gösterdiği hoşgörüyü ve sahip olduğu yanlışlarına karşı duyarlılığını ölçen bu alt boyut ayrıca bireyin diğerlerinin fikirlerine karşı ne derece objektif olduğunu değerlendirmektedir. Ölçekte yer alan 5, 7, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47 ve 50. maddeler, açık fikirlilik alt ölçeğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır.

➤ **Analitik Alt Ölçeği:** Bireyin problem riski taşıyan durumlara karşı dikkatli olma derecesini ve karmaşık sorunlar karşısında dahi mantıklı davranma ve objektif kanıtları kullanma eğiliminin ölçüldüğü analitik alt ölçeğinde; 2, 3, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40. ve 46. maddeler yer almaktadır.

➤ **Sistematiklik Alt Ölçeği:** Sistematiklik, düzenli, organize ve dikkatli araştırma eğilimini ifade etmektedir. Sistematiklik alt ölçeğinde; 4, 9, 10, 19, 21. ve 23. maddeler yer almaktadır.

➤ **Kendine Güven Alt Ölçeği:** Kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni ifade eden bu alt ölçekte; 14, 29, 35, 39, 44, 48. ve 51. maddeler yer almaktadır.

➤ **Meraklılık Alt Ölçeği:** Herhangi bir çıkar ya da fayda sağlama beklentisi olmadan bireyin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini ifade eden entelektüel meraklılık alt ölçeğinde; 1, 8, 30, 31, 32, 34, 38. ve 42. maddeler yer almaktadır.

Ölçekte bulunan alt boyutların kendi aralarında değerlendirilebilmesi için boyutlara ait toplam puan değeri bulunmaktadır. Ölçek altılı likert tipi bir ölçek olup; “Hiç katılmıyorum” ifadesi en küçük puan olan bire, “Tamamen katılıyorum” ifadesi de en büyük değer olan beşe karşılık gelmektedir (Kökdemir, 2003). Alt boyutların değerlerinin hesaplanabilmesi için, o alt ölçeğe ilişkin maddelerin toplam puanlarının o ölçekte bulunan soru sayısına bölünmesi ve sora da elde edilen sayının 10 ile çarpılması gerekmektedir. Alt ölçeklerin toplamından elde edilen değer, ölçeğin uygulandığı kişinin eleştirel düşünme eğilim derecesini göstermektedir. Kişinin bu ölçekten alabileceği en küçük değer 10 iken; en yüksek değer de 60’tır. Her bir alt boyuttan alınan 40 puan ve 40’tan küçük değerler zayıf eleştirel düşünme eğilimleri olarak yorumlanırken; 50 puanın üstündeki değerler ise güçlü eleştirel düşünme eğilimi olarak değerlendirilebilir.

3.4 Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin Gazimağusa kazasında bulunan devlete ait tüm ortaöğretim okullarında (Endüstri Meslek Liseleri, Meslek Liseleri, Ticaret Lisesi, Kolej ve Düz Liseler) 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Nisan-Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma, saygı, gönüllülük ve etiklik çerçevesinde sürdürülmüştür. Tez kapsamında ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli olan tüm izinler, gerekli kurumlardan (KKTC Milli Eğitim ve Kültür

Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü ve KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Mesleki Teknik Öğretim Dairesi Müdürlüğü) alınmıştır. Ölçek uygulamalarının yapılacağı ortaöğretim okullarının müdürleri, eğitimcileri ve öğrencileri ile yüz yüze görüşülerek tez ve ölçekler hakkındaki gerekli açıklamalar yapılarak ölçek uygulama süreci okullara bağlı bulunan psikolojik danışmanlar eşliğinde başlatılmıştır. Tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen ölçek uygulamaları, bilimsel ahlaki ve etik kurallar dikkate alınarak rastlantısal örnekleme türlerinden basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 508 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden oluşan veri setlerinden birer tane dağıtılmış, ölçeklere ilişkin gerekli açıklamalar yapılmış ve yönergeler sunulmuştur. Ölçeklerin uygulanma süreleri kişisel farklılıklara göre değişiklik gösterse de, ortalama tamamlanma süresi 15-20 dakika olarak gözlenmiştir. Toplamda 508 öğrenciye uygulanan veri toplama setlerinden 17 tanesinde hata ve eksiklikler tespit edildiğinden bu veri setleri kayıp olarak nitelendirilmiş ve istatistiksel veri analizinde yer almamıştır. Bu bağlamda, araştırmanın veri analizleri ve istatistiksel işlemleri toplam olarak 491 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

3.5 Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmanın sayısal (nicel) verileri, sosyal bilimlerde sıkça tercih edilen SPSS 20 istatistik programı ile değerlendirilmiştir. SPSS programı yardımıyla, çalışmanın amaç, problem ve alt problemlerine uygun düşecek biçimde Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayılar (momentler) Çarpımları analizi yapılmıştır. Bu analizlerin dışında araştırma sonuçlarının daha güvenilir ve güçlü olması amacıyla; Kolmogorov-Smirnov ve Shapira-Wilk normal dağılım testleri, Levene varyans eşitliği testi, Tukey çoklu karşılaştırma testleri ve son olarak Tek

Yönlü Varyans Analizinin uygulanma koşulunun sağlanıp sağlanmadığını sınamak için Skewness ve Kurtosis testleri de uygulanmıştır.

3.6 Verilerin Analiz Süreci

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle, basit korelasyon başlığı altında yer alan **Pearson Moment Çarpım Korelasyonu** analizi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkiyi miktar (kuvvet) ve yön bakımından yordamak için kullanılmaktadır (Edwards, 1995). İki değişken arasındaki ilişkiyi kuvvet (düşük, orta ve yüksek) ve yön (pozitif/artı ve negatif/eksi), istatistiksel olarak anlamlı farklılık açısından yordamak için tercih edilen korelasyon katsayısı, -1 ile +1 ($-1 \leq 1$) arasında bir değer almaktadır. Korelasyon katsayısının 1 sayı değerine eşit olması, iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönlü mükemmel olduğunun; -1 sayı değerine eşit olmasının ise değişkenler arasındaki ilişkinin negatif yönlü mükemmel olduğunun; değişkenler arasındaki ilişkinin 0 sayı değerine eşit olması ise arada ilişkinin olmadığını göstergesidir (Büyüköztürk, 2002). Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkiyi kuvvet yönünde şu şekilde betimlemektedir (Büyüköztürk, 2002; Edwards, 1998);

- Katsayının mutlak değer olarak 0.70 ve 1 arasında bir değer alması, iki değişken arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu göstermektedir,
- Katsayının mutlak değer olarak 0.30 ve 0.70 aralığında bir değer alması iki değişken arasındaki ilişkinin orta boyutta olduğunu göstermektedir,
- Katsayının mutlak değer olarak 0.30 ve 0 aralığında bir değer alması ise, iki değişken arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Edwards, 1998).

Çalışmanın veri analizinde, ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Puanları arasındaki ilişkinin yön ve kuvvet

bakımından değerlendirilebilmesi için Pearson Katsayılar (momentler) Çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

İkiden fazla bağımsız değişkeni bulunan ilişkisiz örneklemelerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla kullanılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizinde ‘anlamlı fark’ koşulunun sağlanabilmesi için p değerinin 0.05’den küçük olması gerekmektedir. İlişkisiz örneklemeler için kullanılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) testi, yalnızca ikili gruplara ait en az iki grup ortalaması arasındaki anlamlılık değerini görüntüleyebildiğinden ve anlamlı fark bulunan diğer grupları ve/veya anlamlı fark bulunan grupların hangileri olduklarını belirtmediğinden, bu evrede çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanmak, istatistiği daha açıklayıcı kılabilir. Tek yönlü varyans (ANOVA) analizinin kullanılabilmesi için üç koşulun sağlanmış olması gerekmektedir:

➤ Ortalamaları karşılaştırılacak olan her grup ve tüm bu gruplara ait verilerin kendi içlerinde normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Can, 2014). Araştırma örneğinde yer alan tüm gruplara ait verilerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak amacıyla **Kolmogorov-Smirnov** ve **Shapira-Wilk** testlerine bakılmıştır.

➤ Bağımsız örneklemelerde kullanılan Tek Yönlü Varyans analizinin yapılabilmesi için ortalamaları karşılaştırılacak her grubun kendi içlerinde varyanslarının eşit olması gerekmektedir (Can, 2014). Çalışmamızda, grupların varyans eşitliğinin (varyanslar arası anlamlı farklılığın olup olmadığının) tespit edilebilmesi için **Levene Testi**’nden yararlanılmıştır. Levene testinin anlamlı ($p>0.05$) bulunmasıyla birlikte çoklu karşılaştırma testlerinden **Tukey** (honestly significant difference) testinin de uygulanma koşulu sağlanmıştır ve araştırma analizinde Tukey testi değerleri de incelenmiştir.

➤ Ortalamaları karşılaştırılacak gruplara ait değişkenler kendi içlerinde farklı ve birbirlerinden bağımsız olmalıdırlar. Yani araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil edecek şekilde evrenden rastgele seçilmelidir (Can, 2014).

Çalışmada, ergen lise öğrencilerinin İBÖ Alt Ölçek (yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon) puanları ve CEDEÖ Alt Ölçekleri (doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık) puanlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek için Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) testinin kullanılabilme koşulunun görüntülenebilmesi için **Skewness** ve **Kurtosis** testlerinden de faydalanılmıştır. Yapılan bu iki test neticesinde de çalışmanın örneklem ve değişkenleri açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testinin kullanıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın sosyo-demografik (yaş, cinsiyet,uyruk, anne-baba eğitim düzeyleri) değişkenlerinin betimlenmesine yönelik frekans ve yüzdeler dağılımlarına bulgularına, İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları (yoksunluk, kontrol güclüğü, işlevsellikte bozulma, sosyal izolasyon) ile California Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutları (doğruyu arama, açık fikirlilik, Analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını betimleme yönelik bulgu ve yorumlara, İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyut puanları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyut puanlarının sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın sosyo-demografik değişkenlerine ait frekans ve yüzdeler dağılımlarının yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 1’de, Tablo 2’de, Tablo 3’de, Tablo 4’de ve Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 1: Ergenlerin Cinsiyet Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Kız	212	43.2
Erkek	279	56.8
Total	491	100,0

Tablo 1’de Ergenlerin frekans ve yüzdelerik dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre toplamda 491kişinin bulunduğu katılımcıların 212’sinin (% 43.2) kız, 279’unun (% 56.8) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Ergenlerin Yaş Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları

Yaş	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
13-15	169	34.4
16-18	264	53.8
19-22	58	11.8
Total	491	100

Tablo 2’de Ergenlerin sosyo-demografik değişkenlerinden yaş değişkenlerine ait frekans ve yüzdelerik dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre toplam 491kişinin bulunduğu katılımcıların 169’unun (% 34.4) 13-15 yaş aralığında, 264’ünün (% 53.8) 16-18 yaş aralığında, 58’inin (% 11.8) ise 19-22 yaş aralığında yer aldıkları görülmektedir.

Tablo 3: Ergenlerin Uyrük Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları

Uyrük	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
TC	168	34.2
KKTC	323	65.8
Total	491	100

Tablo 3’de Ergenlerin sosyo-demografik değişkenlerinden uyrük değişkenlerine ait frekans ve yüzdelerik dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre toplam 491 kişinin bulunduğu katılımcılardan 168’inin (% 34.2) Türkiye

Cumhuriyeti vatandaşı oldukları, 323'ünün (% 65.8) ise Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti vatandaşı oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Ergenlerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Anne Eğitim Düzeyi	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Okuryazar değil	39	7.9
İlkokul	105	21.4
Ortaokul	102	20.8
Lise	163	33.2
Üni. ve üzeri	82	16.7
Total	491	100

Tablo 4’de Ergenlerin sosyodemografik değişkenlerinden anne eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılım bulguları yer almaktadır. Buna göre toplam 491 kişinin yer aldığı ergenlerin 39’unun (% 7.9) annelerine ait eğitim düzeylerinin “okur yazar değil” grubunda yer aldığı, ergenlerin 105’inin (% 21.4) annelerine ait eğitim düzeylerinin “ilkokul” düzeyinde olduğu, ergenlerin 102’sinin (% 20.8) annelerine ait eğitim düzeylerinin “ortaokul” düzeyinde olduğu, ergenlerin 163’ünün (% 33.2) annelerine ait eğitim düzeylerinin “lise” düzeyinde olduğu, ve son olarak ergenlerin 82’sinin (% 16.7) annelerine ait eğitim düzeylerinin “üniversite ve üzeri” grubunda yer aldığı görülmektedir. Tablo 4’de yer alan bulgulardan yola çıkarak ergenlerin anne eğitim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda; ergenlerin annelerinin en fazla lise düzeyinde eğitim gördükleri, en az sayının ise okur yazar olmayan annelere ait olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Tablo 5: Ergenlerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Anne Eğitim Düzeyi	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Okuryazar değil	34	6.9
İlkokul	102	20.8
Ortaokul	105	21.4
Lise	159	32.4
Üni. ve üzeri	91	18.5
Total	491	100

Tablo 5’de Ergenlerin sosyodemografik değişkenlerinden baba eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılım bulguları yer almaktadır. Buna göre toplam 491 kişinin yer aldığı ergenlerin 34’ünün (% 6.9) babalarına ait eğitim düzeylerinin “okur yazar değil” grubunda yer aldığı, ergenlerin 102’sinin (% 20.8) babalarına ait eğitim düzeylerinin “ilkokul” düzeyinde olduğu, ergenlerin 105’inin (% 21.4) babalarına ait eğitim düzeylerinin “ortaokul” düzeyinde olduğu, ergenlerin 159’unun (% 32.4) babalarına ait eğitim düzeylerinin “lise” düzeyinde olduğu, ve son olarak ergenlerin 91’inin (% 18.5) babalarına ait eğitim düzeylerinin “üniversite ve üzeri” grubunda yer aldığı görülmektedir. Tablo 5’de yer alan bulgulardan yola çıkarak ergenlerin baba eğitim düzeyi durumları göz önünde bulundurulduğunda; ergenlerin babalarının en fazla lise düzeyinde eğitim gördükleri, en az sayının ise okur yazar olmayan babalara ait olduğu sonucuna varılabilmektedir.

4.1 Ergenlerin İBÖ Alt Ölçek Puanları ile CEDEÖ Alt Ölçek

Puanlarının Betimsel İstatistik Değerlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın problem ve alt problemleri esas alınarak yapılan istatistiksel değerlendirmelerle elde edilen bulgu ve bulgu yorumlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş olup, bu tablolardan öncelikle betimsel istatistik tablosuna yer verilmiştir. “Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Alt Ölçekleri (boyutları) Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Ölçekleri (boyutları) Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?” sorusuna yanıt aranmış ve bu doğrultuda çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri betimleyen Pearson Momentler Katsayısı değerlerine yer verilmiştir. Bunu takiben İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyutları sosyo-demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan, her bir alt ölçek için anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve puanlarla ilgili betimsel istatistiklerine yer verilmiştir. çalışmanın İnternet bağımlılığı ölçeği alt boyutları ve eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin minimum ve maksimum değerler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 6: Ergenlerin İBÖ Alt Ölçek (Yoksunluk, Kontrol Güçlüğü, İşlevsellikte Bozulma ve Sosyal izolasyon) Puanları ile CEDEÖ Alt Ölçek (Doğruyu Arama, Açık Fikirlilik, Analitiklik, Sistematiklik, Kendine Güven ve Meraklılık) Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

	N	\bar{X}	SS	Minimum	Maksimum
Yoksunluk	491	30.36	12.22	11.00	55.00
Kontrol Güçlüğü	491	30.63	12.03	10.00	50.00
İşlevsellikte Bozulma	491	21.92	8.81	7.00	35.00
Sosyal izolasyon	491	23.06	8.22	7.00	35.00
Doğruyu Arama	491	40.32	11.20	10.00	60.00
Açık Fikirlilik	491	37.55	7.80	18.30	54.10
Analitiklik	491	40.11	11.07	12.70	60.00
Sistemantiklik	491	36.34	5.60	16.60	56.60
Kendine Güven	491	36.19	10.50	14.20	60.00
Meraklılık	491	38.67	12.10	10.00	60.00

Tablo 6’da İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutlarına (yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyutlarına (doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistemantiklik, kendine güven ve meraklılık) ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Bu veriler doğrultusunda tabloda; İnternet Bağımlılığı Ölçeği’ne ait alt boyutlardan en yüksek ortalama puanın Kontrol Güçlüğü (30.63) alt boyutunda; en düşük ortalama puanın ise İşlevsellikte Bozulma (21.92) alt boyutunda olduğu saptanmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine ait alt boyutlardan en yüksek ortalama puan Doğruyu Arama (40.11) alt boyutuna ait iken; en düşük ortalama puanın ise Kendine Güven (36.19) alt boyutunda olduğu görülmektedir.

4.2 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Puanları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları (yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon) ile California Eleştirel

Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyutları (doğruyu arama, açık fikirlilik, Analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olup olmadığına ilişkin bulguların elde edilmesi için yapılan Pearson Momentler Korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Alt Boyut Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilerin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Yoksunluk	-									
2.Kontr. Güçl.	.845**	-								
3. İşlev. Boz.	.791**	.910**	-							
4.Sosyal izola.	.749**	.848**	.880**	-						
5.Doğr. Arama	-.643**	-.677**	-.615**	-.553**	-					
6.Açık Fikir.	-.513**	-.560**	-.530**	-.483**	.707**	-				
7.Analitiklik	.697**	.762**	.715**	.688**	-.644**	-.516**	-			
8.Sistematiklik	-.054	-.060	-.056	-.024	.208**	.271**	.009	-		
9.Kend. Güv.	.651**	.692**	.649**	.596**	-.608**	-.458**	.807**	.052	-	
10.Meraklılık	.679**	.726**	.694**	.653**	-.681**	-.569**	.859**	-.022	.799**	-

*p < .05 **p < .01

Tablo 7’de, Ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Ölçeğine ait alt ölçek puanları ile California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine ait alt ölçek puanları arasındaki ilişkileri betimleyen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarına ilişkin değerler yer almaktadır. Buna göre; İBÖ ve CEDEÖ alt boyutları puanları arasındaki ilişkilerin görüntülediği istatistiksel analiz sonuçlarında, Kontrol güçlüğü alt ölçeği ile Sistematiklik alt ölçeği ($r = -.060$; $p > .05$) ve Sosyal izolasyon alt ölçeği ile Sistematiklik alt ölçeği ($r = -.024$; $p > .05$) arasındaki anlamlı olmayan ilişki hariç, diğer tüm alt ölçekler arasında istatistiksel

olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu açıklamayı takiben, alt ölçekler arası tüm anlamlı saptanan ilişkiler detaylı olarak şu şekilde sıralanabilmektedir; Yoksunluk alt ölçeği ile Doğruyu arama alt ölçeği arasında -.643 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.643$; $p < .01$). Yoksunluk alt ölçeği ile Açık fikirlilik alt ölçeği arasında -.513 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.513$; $p < .01$). Yoksunluk alt ölçeği ile Analitiklik alt ölçeği arasında, .697 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .697$; $p < .01$). Yoksunluk alt ölçeği ile Kendine güven alt ölçeği arasında, .651 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .651$; $p < .01$). Yoksunluk alt ölçeği ile Meraklılık alt ölçeği arasında, .679 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .679$; $p < .01$). Kontrol güclüğü alt ölçeği ile Doğruyu arama alt ölçeği arasında -.677 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.677$; $p < .01$). Kontrol güclüğü alt ölçeği ile Açık fikirlilik alt ölçeği arasında -.560 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.560$; $p < .01$). Kontrol güclüğü alt ölçeği ile Analitiklik alt ölçeği arasında, .762 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .762$; $p < .01$). Kontrol güclüğü alt ölçeği ile Kendine güven alt ölçeği arasında, .692 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .692$; $p < .01$). Kontrol güclüğü alt ölçeği ile Meraklılık alt ölçeği arasında, .726 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .726$; $p < .01$). İşlevsellikte bozulma alt ölçeği ile Doğruyu arama alt ölçeği arasında -.615 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.615$; $p < .01$). İşlevsellikte bozulma alt ölçeği ile Açık fikirlilik alt ölçeği arasında -.530 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.530$; $p < .01$). İşlevsellikte bozulma alt ölçeği ile Analitiklik alt ölçeği arasında, .715 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .715$; $p < .01$). İşlevsellikte bozulma alt ölçeği ile Kendine

güven alt ölçeği arasında, .649 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .649$; $p < .01$). İşlevsellikte bozulma alt ölçeği ile Meraklılık alt ölçeği arasında, .694 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .694$; $p < .01$). Son olarak tabloda; Sosyal izolasyon alt ölçeği ile Doğruyu arama alt ölçeği arasında - .553 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.553$; $p < .01$). Sosyal izolasyon alt ölçeği ile Açık fikirlilik alt ölçeği arasında - .483 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.483$; $p < .01$). Sosyal izolasyon alt ölçeği ile Analitiklik alt ölçeği arasında, .688 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .688$; $p < .01$). Sosyal izolasyon alt ölçeği ile Kendine güven alt ölçeği arasında, .596 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .596$; $p < .01$). Sosyal izolasyon alt ölçeği ile Meraklılık alt ölçeği arasında, .653 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .653$; $p < .01$).

4.3 Ergenlerin İBÖ Alt Ölçek Puanları ve CEDEÖ Alt Ölçekleri

Puanlarının Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından

İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin

Bulgular

Bu kısımda yine çalışmanın ana problem ve alt problemlerine bağlı kalınarak, “Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyut puanları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyut puanları sosyo-demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları puanlarının ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyutları puanlarının sosyo-

demografik değişkenlerden yaşıa göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

4.3.1 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 8: Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

	Yaş	N	\bar{X}	SS	Min.	Mak
Yoksunluk	13-15	169	26.65	11.91	11.00	55.00
	16-18	264	31.80	11.79	11.00	55.00
	19-22	58	34.58	12.42	11.00	55.00
Kontrol Güçlüğü	13-15	169	26.35	12.08	10.00	50.00
	16-18	264	32.45	11.32	10.00	50.00
	19-22	58	34.72	11.57	12.00	50.00
İşlevsellikte Bozulma	13-15	169	18.71	8.58	7.00	35.00
	16-18	264	23.42	8.35	7.00	35.00
	19-22	58	24.37	9.00	7.00	35.00
Sosyal İzolasyon	13-15	169	20.49	8.04	7.00	35.00
	16-18	264	24.15	7.87	7.00	35.00
	19-22	58	25.51	8.55	8.00	35.00
Doğruyu Arama	13-15	169	42.71	11.71	11.43	60.00
	16-18	264	38.83	10.72	10.00	60.00
	19-22	58	40.14	10.98	18.57	60.00
Açık Fikirlilik	13-15	169	38.21	8.22	20.83	54.17
	16-18	264	37.05	7.49	19.17	54.17
	19-22	58	37.85	8.26	18.33	52.50
Analitiklik	13-15	169	36.37	12.02	18.18	59.09
	16-18	264	41.58	9.98	17.27	60.00
	19-22	58	44.29	9.95	12.73	58.18
Sistematiklik	13-15	169	35.55	4.86	18.33	51.67
	16-18	264	36.78	6.04	16.67	56.67
	19-22	58	36.63	5.60	20.00	50.00
Kendine Güven	13-15	169	32.89	10.84	14.29	60.00
	16-18	264	37.67	9.97	18.57	58.57
	19-22	58	39.03	10.41	17.14	55.71
Meraklılık	13-15	169	35.20	12.98	13.75	60.00
	16-18	264	40.25	11.17	13.75	60.00
	19-22	58	41.53	12.12	10.00	60.00

Tablo 8’de İBÖ ve CEDEÖ alt boyutlarına ait puanlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum) yer almaktadır. Tablodaki verilerden yola çıkılarak ergenlerin internet bağımlılığı ölçeği’nde en yüksek puanın Kontrol Güçlüğü (34.72) alt boyutunda ve 19-22 yaş aralığında olduğu; en düşük puanın ise Sosyal İzolasyon alt boyutunda ve 13-15 yaş aralığında (20.49) olduğu bulgulanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine ait alt boyut puanlarında ise en yüksek puanın Analitiklik alt boyutunda 19-22 yaş aralığındaki (44.29) ergenlerde olduğu; en düşük puanın ise Kendine Güven alt boyutunda 13-15 yaş aralığındaki ergenlerde (32.89) olduğu görülmektedir.

4.3.2 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 9: Ergenlerin İBÖ Yoksunluk alt boyutu puanları ile yaş değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	3906.159	2	1953.08	13.76	0.00
Yoksunluk	Gruplarıçi	69267.31	488	141.941		
	Toplam	73173.47	490			

Tablo 9’da belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=26.65$), 16-18 yaş aralığında bulunan ergen lise

öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{16-18} = 31.8$) ve 19-22 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{19-22} = 34.58$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($F_{(2, 488)} = 13,76, p < ,05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın 13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş gruplarında yer alan ergen lise öğrencilerinin puanları arasında olduğu saptanmıştır. 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puan ortalamalarının diğer her iki gruptan anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, 16-18 ve 19-22 yaş grubunda olan öğrencilerin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.3.3 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut

Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 10: Ergenlerin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	4943.221	2	2471.61	18.30	0.00
Kontrol Güçlüğü	Gruplarıçi	65923.83	488	135.09		
	Toplam	70867.05	490			

Tablo 10’da belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin

ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=26.35$), 16-18 yaş aralığında bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{16-18}= 32.45$) ve 19-22 yaş grubuna denk gelen öğrencilerin ortalamasınının ($\bar{X}_{19-22}= 34.72$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($F_{(2, 488)}= 18.30$, $p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş grubunda bulunan öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin İBÖ Kontrol Güçlüğü puan ortalamaları diğer her iki gruptan anlamlı derecede daha düşüktür. Ayrıca, 16-18 ve 19-22 yaş grubunda olan öğrencilerin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçek puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.3.4 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 11: Ergenlerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
İşlevsellikte Bozulma	Gruplararası	2692.496	2	1346.248	18.58	0.00
	Gruplariçi	35359.08	488	72.457		
	Toplam	38051.58	490			

Tablo 11’de belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan

ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=18.71$), 16-18 yaş aralığında bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{16-18}= 23.42$) ve 19-22 yaş grubundan gelen öğrencilerin ortalamasınının ($\bar{X}_{19-22}= 24.37$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(2, 488)}= 18.58, p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş grubunda bulunan öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçek puan ortalamaları diğer her iki gruptan anlamlı derecede daha düşüktür. Ayrıca, 16-18 ve 19-22 yaş grubunda yer alan öğrencilerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçek puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmamıştır.

4.3.5 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 12: Ergenlerin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sosyal İzolasyon	Gruplararası	2692.496	2	1346.248	13.85	0.00
	Gruplarıçi	53359.08	488	72.457		
	Toplam	38051.58	490			

Tablo 12’de belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü

Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=20.49$), 16-18 yaş aralığında bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{16-18}= 24.15$) ve 19-22 yaş grubunda yer alan ergen öğrencilerin ortalamasınının ($\bar{X}_{19-22}= 25.51$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(2, 488)}= 13.85, p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş grubunda bulunan ergen öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği puan ortalamalarının diğer her iki gruptan anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, 16-18 ve 19-22 yaş grubunda olan öğrencilerin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.3.6 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu

Arama Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 13: Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Doğruyu Arama	Gruplararası	1555.029	2	777.515	6.31	0.02
	Gruplariçi	60150.9	488	123.26		
	Toplam	61705.93	490			

Tablo 13’de belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır.

Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=42.71$), 16-18 yaş aralığından bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{16-18}= 38.83$) ve 19-22 yaş grubundan gelen ergen öğrencilerin ortalamasınının ($\bar{X}_{19-22}= 40.14$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(2, 488)}= 6.31, p<,05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş grubunda bulunan ergen öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği puan ortalamalarının diğer her iki gruptan anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, 16-18 ve 19-22 yaş grubunda olan öğrencilerin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.3.7 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 14: Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	143.058	2	71.53	1.163	0.31
Açık Fikirlilik	Gruplarıçi	30010.61	488	61.497		
	Toplam	30153.67	490			

Tablo 14’de belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=38.21$), 16-18 yaş aralığından bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{16-18}= 37.05$) ve 19-22 yaş grubundan gelen ergen öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}_{19-22}= 37.85$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(2, 488)}= 1.163, p>.05$).

4.3.8 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 15: Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	3950.3	2	1975.15	17.16	0.00
Analitiklik	Gruplarıçi	56168.23	488	115.099		
	Toplam	60118.53	490			

Tablo 15’de belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Analitiklik

alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=36.37$), 16-18 yaş aralığından bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{16-18}= 41.58$) ve 19-22 yaş grubundan gelen ergen öğrencilerin ortalamasınının ($\bar{X}_{19-22}= 44.29$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(2, 488)}= 17.16$, $p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş grubunda bulunan ergen öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği puan ortalamalarının diğer her iki gruptan anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, 16-18 ve 19-22 yaş grubunda yer alan ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.3.9 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Sistematiiklik

Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte

midir?

Tablo 16: Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	162.67	2	81.333	2.583	0.08
Sistematiiklik	Gruplarıçi	15366.83	488	31.489		
	Toplam	15529.5	490			

Tablo 16’da belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna

göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklemler için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=35.55$), 16-18 yaş aralığında bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{16-18}= 36.75$) ve 19-22 yaş grubundan gelen ergen öğrencilerin ortalamasınının ($\bar{X}_{19-22}= 36.63$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(2, 488)}= 2.583, p>.05$).

4.3.10 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine

Güven Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 17: Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	2895.236	2	1447.618	13.562	0.00
Kendine Güven	Gruplarıçi	52090.93	488	106.744		
	Toplam	54986.17	490			

Tablo 17’de belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklemler için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=32.89$), 16-18 yaş aralığından bulunan öğrencilerin

ortalaması ($\bar{X}_{16-18} = 37.67$) ve 19-22 yaş grubundan gelen ergen öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{19-22} = 39.03$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(2, 488)} = 13.562$, $p < .05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş grubunda bulunan ergen öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği puan ortalamalarının diğer her iki gruptan anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, 16-18 ve 19-22 yaş grubunda olan öğrencilerin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.3.11 Ergenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut Puanları Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 18: Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği (boyutu) puanlarının yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	3160.899	2	1580.449	11.09	0.00
Meraklılık	Gruplarıçi	69555.95	488	142.533		
	Toplam	72716.85	490			

Tablo 18’de belirtildiği gibi, yaşa göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; üç farklı yaş grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans

analizi ile karşılaştırıldığında, 13-15 yaş aralığında bulunan ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{13-15}=35.20$), 16-18 yaş aralığından bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{16-18}= 40.25$) ve 19-22 yaş grubundan gelen ergen öğrencilerin ortalamasınının ($\bar{X}_{19-22}= 41.53$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(2, 488)}= 11.09$, $p<.05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş grubunda bulunan ergen öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği puan ortalamalarının diğer her iki gruptan anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, 16-18 ve 19-22 yaş grubunda olan öğrencilerin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.3.12 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları ve California Eleştirel

Düşünme Eğilimleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Betimsel

İstatistikleri

Tablo 19: Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Min.	Mak.
Yoksunluk	Kız	212	29.10	12.66	11.00	55.00
	Erkek	279	31.32	11.80	11.00	55.00
Kontr. Güçl.	Kız	212	29.85	12.49	10.00	50.00
	Erkek	279	31.21	11.65	10.00	50.00
İşlev. Boz.	Kız	212	21.43	9.10	7.00	35.00
	Erkek	279	22.28	8.58	7.00	35.00
Sos. İzola.	Kız	212	22.81	7.35	7.00	35.00
	Erkek	279	23.24	7.99	7.00	35.00
Doğr. Arama	Kız	212	41.57	11.67	10.00	60.00
	Erkek	279	39.37	10.78	12.86	60.00
Açık Fikir.	Kız	212	37.99	8.28	19.17	54.17
	Erkek	279	37.21	7.49	18.33	54.17
Analitiklik	Kız	212	39.92	11.57	18.18	60.00
	Erkek	279	40.26	10.70	12.73	59.09
Sistematiklik	Kız	212	36.21	5.09	16.67	56.67
	Erkek	279	36.44	6.01	20.00	36.67
Kend. Güven	Kız	212	35.92	11.35	14.29	60.00
	Erkek	279	36.40	9.99	15.71	58.57
Meraklılık	Kız	212	38.43	12.79	13.75	60.00
	Erkek	279	38.84	11.71	10.00	60.00

Tablo 19’da Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri yer almaktadır. Bu tabloya göre İnternet Bağımlılığı Ölçeği’nde en yüksek puanların erkek ergenlere ait Yoksunluk alt ölçeğinde olduğu; en düşük puanların ise erkeklerde İşlevsellikte Bozulma alt ölçeğinde olduğu saptanmıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği puanlarında en yüksek puanın kız ergenlerin Doğruyu Arama alt ölçeğinde olduğu; en düşük puanların ise kızlarda Kendine Güven alt ölçeğinde olduğu bulgulanmıştır.

4.3.13 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları

Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 20: Ergenlerin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	595.583	1	595.583	4.013	0.05
Yoksunluk	Gruplariçi	72577	489	148.421		
	Toplam	73173.47	490			

Tablo 20’de belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 29.10$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 31.32$) arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(1, 489)} = 4.013$ $p < .05$). Yine tablodan anlaşılacağı üzere, erkek ergen lise öğrencilerinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puan ortalamalarının ($\bar{X}_{Erkek} = 31.32$), kız ergen lise öğrencilerine ait İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puan ortalamalarından ($\bar{X}_{Kız} = 29.10$) yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak erkeklerin kızlara göre daha fazla yoksunluk yaşadıkları bilgisine varılabilir.

4.3.14 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 21: Ergenlerin İBO Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Güçlüğü	Gruplararası	222.057	1	222.057	1.537	0.22
	Gruplarıçi	70644.99	489	144.468		
	Toplam	70867.05	490			

Tablo 21’de belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 29.85$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 31.21$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 1.537$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Kontrol Güçlüğü alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.15 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 22: Ergenlerin İBO İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
İşlevsellikte Bozulma	Gruplararası	86.87	1	86.87	1.119	0.29
	Gruplarıçi	37964.71	489	77.637		
	Toplam	38051.58	490			

Tablo 22’de belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 21.43$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 22.28$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 1.119$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin ve erkek ergen liseli öğrencilerin İşlevsellikte Bozulma alt boyutu ortalama puanları açısından farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.16 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 23: Ergenlerin İBO Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sosyal İzolasyon	Gruplararası	22.899	1	22.899	0.338	0.56
	Gruplarıçi	33100.39	489	67.69		
	Toplam	33123.29	490			

Tablo 23’de belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 22.81$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 23.24$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.338$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin ve erkek ergen liseli öğrencilerin Sosyal İzolasyon alt boyutu ortalama puanları açısından farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.17 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt

Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte

midir?

Tablo 24: Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Doğruyu Arama	Gruplararası	586.562	1	586.562	4.693	0.03
	Gruplarıçi	61119.37	489	124.988		
	Toplam	61705.93	490			

Tablo 24’de belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 41.57$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 39.37$) arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(1, 490)} = 4.693$ $p < .05$). Yine tablodan anlaşılacağı üzere, kız ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puan ortalamalarının ($\bar{X}_{Kız} = 41.57$), erkek ergen lise öğrencilerine ait CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puan ortalamalarından ($\bar{X}_{Erkek} = 39.37$) yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak erkeklerin kızlara göre daha fazla doğruyu aramaya yöneldikleri (meyillerinin olduğu) yargısına varılabilir.

4.3.18 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlik Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 25: Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanlarının cinsiyet değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	72.932	1	72.932	1.186	0.28
Açık Fikirlilik	Gruplarıçi	30080.74	489	61.515		
	Toplam	30153.67	490			

Tablo 25’de belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 37.99$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 37.21$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 1.186$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin ve erkek ergen liseli öğrencilerin Açık Fikirlilik alt boyutu ortalama puanları açısından farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.19 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 26: Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	14.102	1	14.102	0.115	0.74
Analitiklik	Gruplarıçi	60104.43	489	122.913		
	Toplam	60118.53	490			

Tablo 26’da belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 39.22$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 40.26$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.115$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin ve erkek ergen liseli öğrencilerin Analitiklik alt boyutu ortalama puanları açısından farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.20 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Sistematiiklik Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 27: Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	6.65	1	6.65	0.209	0.65
Sistematiiklik	Gruplarıçi	15522.85	489	31.744		
	Toplam	15529.5	490			

Tablo 27’de belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 36.21$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 36.44$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.209$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin ve erkek ergen liseli öğrencilerin Sistematiiklik alt boyutu ortalama puanları açısından farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.21 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 28: Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	28.216	1	28.216	0.251	0.62
Kendine Güven	Gruplarıçi	54957.95	489	112.388		
	Toplam	54986.7	490			

Tablo 28’de belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 35.92$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 36.40$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.251$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin ve erkek ergen liseli öğrencilerin Kendine Güven alt boyutu ortalama puanları açısından farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.22 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 29: Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Meraklılık	Gruplararası	19.478	1	19.478	0.131	0.72
	Gruplarıçi	72697.37	489	148.665		
	Toplam	72716.85	490			

Tablo 29’da belirtildiği gibi, cinsiyetlerine göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı cinsiyet grubunda bulunan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, kız ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Kız} = 38.43$) ile erkek ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{Erkek} = 38.84$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.131$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin ve erkek ergen liseli öğrencilerin Meraklılık alt boyutu ortalama puanları açısından farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.23 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları ve California Eleştirel

Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının Uyruk Değişkenine Göre Betimsel

İstatistikleri

Tablo 30: Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

	Uyruk	N	\bar{X}	SS	Min.	Mak.
Yoksunluk	TC	168	30.12	12.17	11.00	55.00
	KKTC	323	30.48	12.26	11.00	55.00
Kontr. Güç.	TC	168	30.77	11.98	10.00	50.00
	KKTC	323	30.54	12.06	10.00	50.00
İşlev. Boz.	TC	168	22.14	8.76	7.00	35.00
	KKTC	323	21.80	8.85	7.00	35.00
Sos. İzola.	TC	168	23.14	8.29	7.00	35.00
	KKTC	323	23.01	8.19	7.00	35.00
Doğr. Arama	TC	168	39.90	11.17	11.43	60.00
	KKTC	323	40.54	11.20	10.00	60.00
Açık Fikir.	TC	168	37.51	7.63	19.17	52.50
	KKTC	323	37.56	7.96	18.33	54.17
Analitiklik	TC	168	40.55	11.35	12.73	60.00
	KKTC	323	39.88	10.94	17.27	60.00
Sistematiklik	TC	168	36.41	5.95	16.67	56.67
	KKTC	323	36.30	5.46	18.33	56.67
Kend. Güven	TC	168	35.75	10.50	17.14	55.71
	KKTC	323	36.41	10.64	14.29	60.00
Meraklılık	TC	168	38.48	12.42	10.00	60.00
	KKTC	323	38.48	12.42	10.00	60.00

Tablo 30’da İnternet Bağımlılığı Ölçeği’nin İşlevsellikte bozulma alt ölçeğinde KKTC uyruklu öğrencilerin en düşük puanları aldıkları; Kontrol Güçlüğü alt boyutunda ise TC uyruklu ergenlerin en düşük puanları aldıkları görülmektedir. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’nin Kendine Güven alt boyutunda TC uyruklu ergenlerin en düşük puanları aldıkları ve Analitiklik alt boyutunda TC uyruklu öğrencilerin en yüksek puanları aldıkları görülmektedir.

4.3.24 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları

Uyruk Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 31: Ergenlerin İBÖ Yoksunluk Alt Ölçeği Puanlarının Uyruğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	14.408	1	14.408	0.096	0.76
Yoksunluk	Gruplariçi	73159.06	489	149.61		
	Toplam	73173.47	490			

Tablo 31’de belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 30.12$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 30.48$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.096 p > ,05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Yoksunluk alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.25 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut

Puanları Uyruk Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 32: Ergenlerin İBÖ Kontrol Güçlüğü Alt Ölçeği Puanlarının Uyruğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kontrol Güçlüğü	Gruplararası	5.636	1	5.636	0.039	0.84
	Gruplarıçi	70861.41	489	144.911		
	Toplam	70867.05	490			

Tablo 32’de belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 30.77$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 30.54$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.039$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Kontrol Güçlüğü alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.26 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut

Puanları Uyruk Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 33: Ergenlerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma Alt Ölçeği Puanlarının Uyruga Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
İşlevsellikte Bozulma	Gruplararası	13.085	1	13.085	0.168	0.68
	Gruplarıçi	38038.49	489	77.788		
	Toplam	38051.58	490			

Tablo 33’de belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 22.14$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 21.80$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.168$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin İşlevsellikte Bozulma alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.27 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut

Puanları Uyruk Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 34: Ergenlerin İBÖ Sosyal İzolasyon Alt Ölçeği Puanlarının Uyruğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sosyal İzolasyon	Gruplararası	2.057	1	2.057	0.03	0.86
	Gruplarıçi	33121.23	489	67.733		
	Toplam	33123.29	490			

Tablo 34’de belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC}=23.14$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC}=23.01$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)}=0.03$ $p>.05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Sosyal İzolasyon alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.28 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 35: Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Doğruyu Arama	Gruplararası	46.127	1	46.127	0.366	0.55
	Gruplarıçi	61659.8	489	126.094		
	Toplam	61705.93	490			

Tablo 35’de belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 39.90$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 40.54$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.366$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Doğruyu Arama alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.29 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 36: Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	0.22	1	0.22	0.004	0.95
Açık Fikirlilik	Gruplarıçi	30153.45	489	61.663		
	Toplam	30153.67	490			

Tablo 36’da belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 37.51$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 37.56$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.004$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Açık Fikirlilik alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.30 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 37: Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	49.219	1	49.219	0.401	0.53
Analitiklik	Gruplarıçi	60069.31	489	122.841		
	Toplam	60118.53	490			

Tablo 37’de belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 40.55$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 39.88$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.401$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Analitiklik alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.31 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Sistematiiklik Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 38: Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	1.416	1	1.416	0.045	0.83
Sistematiiklik	Gruplarıçi	15528.08	489	31.755		
	Toplam	15529.5	490			

Tablo 38’de belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 36.41$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 36.30$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.045$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Sistematiiklik alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.32 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 39: Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğua Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	84.245	1	48.245	0.429	0.51
Kendine Güven	Gruplarıçi	54937.92	489	112.347		
	Toplam	54986.17	490			

Tablo 39’da belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 35.75$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 36.41$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.429$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Kendine Güven alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.33 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut

Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 40: Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık Alt Ölçeği Puanlarının Uyuğa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	7.947	1	7.947	0.053	0.82
Meraklılık	Gruplariçi	72708.9	489	148.689		
	Toplam	72716.85	490			

Tablo 40’da belirtildiği gibi, uyruklarına göre ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; iki farklı uyruk grubunda yer alan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, TC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{TC} = 38.48$) ile KKTC uyruklu ergen lise öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{KKTC} = 38.48$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(1, 489)} = 0.053$ $p > .05$). Bu bilgiler ışığında kız ergen liseli öğrencilerin, erkek ergen liseli öğrencilerin Meraklılık alt boyutu ortalama puanlarında farklılaşmadıkları söylenebilmektedir.

4.3.34 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Alt Boyutları Ve California

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine

Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 41: Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri

	Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Min.	Mak
Yoksunluk	Okur yazar değil	39	28.43	13.6	11.00	55.00
	İlkokul	105	28.68	11.99	11.00	55.00
	Ortaokul	102	26.77	10.02	11.00	55.00
	Lise	163	29.41	11.21	11.00	55.00
	Üni. ve Üzeri	82	39.78	11.92	11.00	55.00
Kontrol Güç.	Okur yazar değil	39	28.87	12.42	12.00	50.00
	İlkokul	105	28.75	12.16	10.00	50.00
	Ortaokul	102	27.24	11.00	10.00	50.00
	Lise	163	30.12	11.19	10.00	50.00
	Üni. ve Üzeri	82	39.06	10.85	11.00	50.00
İşlevs. Boz.	Okur yazar değil	39	20.15	9.92	7.00	35.00
	İlkokul	105	20.98	8.59	7.00	35.00
	Ortaokul	102	19.96	7.88	7.00	35.00
	Lise	163	21.28	8.42	7.00	35.00
	Üni. ve Üzeri	82	27.64	8.24	7.00	35.00
Sos. İzolasyon	Okur yazar değil	39	21.38	9.14	7.00	35.00
	İlkokul	105	22.58	8.07	7.00	35.00
	Ortaokul	102	21.23	7.57	7.00	35.00
	Lise	163	22.38	7.68	7.00	35.00
	Üni. ve Üzeri	82	28.08	8.00	7.00	35.00
Doğruyu Arama	Okur yazar değil	39	44.94	9.78	21.43	60.00
	İlkokul	105	43.33	10.96	20.00	60.00
	Ortaokul	102	42.08	10.92	18.57	60.00
	Lise	163	40.29	10.14	18.57	60.00
	Üni. ve Üzeri	82	32.12	10.67	10.00	58.57
Açık Fikirlilik	Okur yazar değil	39	41.38	7.26	24.17	54.17
	İlkokul	105	38.89	7.34	22.50	52.50
	Ortaokul	102	38.07	7.67	18.33	54.17
	Lise	163	37.63	7.32	22.50	51.67
	Üni. ve Üzeri	82	33.18	8.26	19.17	51.67
Analitiklik	Okur yazar değil	39	38.22	11.32	12.73	58.18
	İlkokul	105	37.71	10.35	18.18	58.18
	Ortaokul	102	36.05	10.24	18.18	57.27
	Lise	163	40.08	10.46	17.27	59.09
	Üni. ve Üzeri	82	49.20	9.01	22.73	60.00
Sistematiklik	Okur yazar değil	39	35.81	5.92	20.00	50.00
	İlkokul	105	36.81	5.48	25.00	55.00
	Ortaokul	102	36.08	6.61	16.67	56.67
	Lise	163	36.51	5.35	20.00	51.67
	Üni. ve Üzeri	82	35.99	4.93	23.33	51.67
Kend. Güven	Okur yazar değil	39	33.69	9.16	17.14	51.43
	İlkokul	105	33.59	9.84	14.29	54.29
	Ortaokul	102	33.28	10.05	18.57	54.29
	Lise	163	36.50	10.45	15.71	60.00
	Üni. ve Üzeri	82	43.71	9.52	18.57	52.86
Meraklılık	Okur yazar değil	39	35.06	12.23	10.00	60.00
	İlkokul	105	35.92	11.42	13.75	60.00
	Ortaokul	102	35.17	11.10	13.75	58.75
	Lise	163	38.62	11.32	16.25	60.00
	Üni. ve Üzeri	82	48.34	11.12	15.00	60.00

Tablo 41’de Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ alt ölçek puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerinin yer aldığı betimsel istatistik verilerinde, internet bağımlılığına Ölçeği’ alt boyutlarının anne eğitim düzeylerine göre yüksek puanı İşlevsellikte Bozulma alt boyutunda anne eğitim düzeylerinden okur-yazar olmayanlar alırken en düşük puanı da İşlevsellikte Bozulma alt boyutunda anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan ergenler almıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’ alt boyutlarının anne eğitim düzeylerine göre en düşük puanı Doğruyu Arama alt boyutunda anne eğitim düzeylerinden üniversite ve üzeri alırken en yüksek puanı da Analitiklik alt boyutunda anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri ergenlerin aldığı görülmektedir.

4.3.35 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 42: Ergenlerin İBÖ Yoksunluk Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	9173.93	4	2293.482	17.416	0.00
Yoksunluk	Gruplarıçi	63999.54	486	131.686		
	Toplam	73173.47	490			

Tablo 42’de belirtildiği gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz

örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 28.43$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 28.68$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 26.77$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 29.41$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 39.78$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 17.416$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre yoksunluk alt boyutundan en düşük puanı, anne eğitim durumu okur yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 28.43$); en yüksek puanı da anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 39.78$) saptanmıştır.

4.3.36 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut

Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 43: Ergenlerin İBÖ Kontrol Güçlüğü Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	7530.012	4	1882.503	14.445	0.00
Kontrol Güçlüğü	Gruplariçi	63337.03	486	130.323		
	Toplam	70867.05	490			

Tablo 43’de belirtildiği gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 28.87$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 28.75$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 27.24$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 30.12$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 39.06$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 14.445$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, anne eğitim

düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Kontrol Güçlüğü alt boyutundan en düşük puanı, anne eğitim durumu ortaokul olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 27.24$); en yüksek puanı da anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 39.06$) saptanmıştır.

4.3.37 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut

Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 44: Ergenlerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
İşlevsellikte Bozulma	Gruplararası	3360.932	4	840.233	11.771	0.00
	Gruplariçi	34690.64	486	71.38		
	Toplam	38051.58	490			

Tablo 44’de belirtildiği gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği

puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 20.15$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 20.98$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 19.96$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 21.28$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 27.64$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 11.771$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre İşlevsellikte Bozulma alt boyutundan en düşük puanı, anne eğitim durumu ortaokul olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 19.96$); en yüksek puanı da anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 27.64$) saptanmıştır.

4.3.38 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut

Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 45: Ergenlerin İBÖ Sosyal İzolasyon Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2619.322	4	654.83	10.433	0.00
Sosyal İzolasyon	Gruplarıçi	30503.97	486	62.765	
	Toplam	33123.29	490		

Tablo 45’de belirtildiği gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 21.38$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 22.58$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 21.23$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 22.38$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 28.08$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 490)} = 10.433$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın,

anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Sosyal İzolasyon alt boyutundan en düşük puanı, anne eğitim durumu ortaokul olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 21.23$); en yüksek puanı da anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 28.08$) saptanmıştır.

4.3.39 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt

Boyut Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 46: Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	7612.534	4	1903.134	17.099	0.00
Doğruyu Arama	Gruplarıçi	54093.4	486	111.303		
	Toplam	61705.93	490			

Tablo 46’da belirtildiği gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği puanlarının

ortalamları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 44.94$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 43.33$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 42.08$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 40.29$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 32.12$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 17.099$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Doğruyu Arama alt boyutundan en düşük ortalama puanı, anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 32.12$); en yüksek puanı da anne eğitim durumu okur-yazar olmayan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 44.94$) saptanmıştır.

4.3.40 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyut

Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 47: Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	2357.321	4	589.33	10.304	0.00
Açık Fikirlilik	Gruplarıçi	27796.35	486	57.194		
	Toplam	30153.67	490			

Tablo 47’de belirtildiği gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 491 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}}=41.38$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=38.89$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=38.07$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}}=37.63$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}}=33.18$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)}=10.304$ $p<.05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın,

anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Doğruyu Arama alt boyutundan en düşük ortalama puanı, anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 33.18$); en yüksek puanı da anne eğitim durumu okur-yazar olmayan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 41.38$) saptanmıştır.

4.3.41 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut

Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 48: Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	9198.948	4	2299.737	21.95	0.00
Analitikklik	Gruplarıçi	50919.58	486	104.773		
	Toplam	60118.53	490			

Tablo 48'de görüldüğü gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği puanlarının

ortalamları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 38.22$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 37.71$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 36.05$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 40.08$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 49.20$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 21.95$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Analitiklik alt boyutundan en düşük ortalama puanı, anne eğitim durumu ortaokul olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 36.05$), en yüksek puanı da anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 49.20$) saptanmıştır.

4.3.42 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Sistematiiklik Alt Boyut

Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 49: Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	55.594	4	13.898	0.437	0.78
Sistematiiklik	Gruplarıiçi	15473.9	486	31.839	
	Toplam	15529.5	490		

Tablo 49’da görüldüğü gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 35.81$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 36.81$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 36.08$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 36.51$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 35.99$) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($F_{(4, 486)} = 0.437 p > .05$).

4.3.43 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut

Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 50: Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	6470.112	4	1617.528	16.203	0.00
Kendine Güven	Gruplarıçi	48516.06	486	99.827		
	Toplam	54986.17	490			

Tablo 50’de görüldüğü gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 33.69$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 33.59$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 33.28$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 36.50$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 43.71$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 16.203$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın,

anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Doğruyu Arama alt boyutundan en düşük ortalama puanı, anne eğitim durumu ortaokul olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 33.28$), en yüksek puanı da anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 43.71$) aldığı saptanmıştır.

4.3.44 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut

Puanları Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 51: Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	10217.09	4	2554.272	19.862	0.00
Meraklılık	Gruplarıçi	62499.76	486	128.6		
	Toplam	72716.85	490			

Tablo 51’de görüldüğü gibi, anne eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı anne eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği puanlarının

ortalamları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, annesi okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 35.06$), annesi ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 35.92$), annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 35.17$), anne eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 38.62$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 48.34$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 19.862$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Meraklılık alt boyutundan en düşük ortalama puanı, anne eğitim durumu okur-yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 35.06$); en yüksek puanı da anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 48.34$) aldığı saptanmıştır.

4.3.45 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Alt Boyutları Ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 52: Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Değerleri

	Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Min.	Mak
Yoksunluk	Okur yazar değil	34	26.68	12.94	11.00	55.00
	İlkokul	102	28.46	12.02	11.00	55.00
	Ortaokul	105	27.66	11.01	11.00	55.00
	Lise	159	29.28	10.90	11.00	55.00
	Üni. ve Üzeri	91	38.85	12.16	11.00	55.00
Kontrol Güç.	Okur yazar değil	34	26.73	11.24	10.00	50.00
	İlkokul	102	28.86	12.37	10.00	50.00
	Ortaokul	105	27.95	10.58	10.00	50.00
	Lise	159	28.32	11.90	10.00	50.00
	Üni. ve Üzeri	91	37.90	10.93	11.00	50.00
İşlevs. Boz.	Okur yazar değil	34	18.70	7.83	7.00	35.00
	İlkokul	102	20.67	8.90	7.00	35.00
	Ortaokul	105	20.53	7.94	7.00	35.00
	Lise	159	21.25	8.94	7.00	35.00
	Üni. ve Üzeri	91	27.25	7.77	7.00	35.00
Sos. izolasyon	Okur yazar değil	34	20.32	7.40	7.00	35.00
	İlkokul	102	21.76	8.41	7.00	35.00
	Ortaokul	105	21.36	7.33	7.00	35.00
	Lise	159	22.71	8.02	7.00	35.00
	Üni. ve Üzeri	91	28.09	7.69	7.00	35.00
Doğr. Arama	Okur yazar değil	34	46.38	10.52	21.43	58.57
	İlkokul	102	43.48	10.15	20.00	60.00
	Ortaokul	105	41.59	10.38	18.57	60.00
	Lise	159	39.94	11.08	12.86	60.00
	Üni. ve Üzeri	91	33.70	10.82	10.00	60.00
Açık Fikir.	Okur yazar değil	34	39.85	7.03	22.50	54.17
	İlkokul	102	40.04	6.58	25.00	52.50
	Ortaokul	105	38.19	8.44	18.33	54.17
	Lise	159	37.33	7.57	20.83	52.50
	Üni. ve Üzeri	91	33.51	7.68	19.17	52.50
Analitiklik	Okur yazar değil	34	37.27	11.30	19.09	58.18
	İlkokul	102	37.70	10.66	18.18	58.18
	Ortaokul	105	38.50	9.78	17.27	57.27
	Lise	159	38.65	11.27	12.73	60.00
	Üni. ve Üzeri	91	48.28	8.69	18.18	60.00
Sistematiklik	Okur yazar değil	34	37.64	4.92	25.00	50.00
	İlkokul	102	37.20	5.94	21.67	56.67
	Ortaokul	105	36.03	6.08	18.33	56.67
	Lise	159	35.89	5.88	16.67	51.67
	Üni. ve Üzeri	91	36.04	4.29	20.00	45.00
Kend. Güven	Okur yazar değil	34	33.61	10.07	18.57	54.29
	İlkokul	102	33.55	9.57	14.29	58.57
	Ortaokul	105	35.21	9.99	20.00	57.14
	Lise	159	35.00	10.50	15.71	60.00
	Üni. ve Üzeri	91	43.31	9.80	18.57	55.71
Meraklılık	Okur yazar değil	34	34.37	12.75	13.75	60.00
	İlkokul	102	35.91	10.87	13.75	55.00
	Ortaokul	105	36.30	11.07	16.25	60.00
	Lise	159	38.01	11.97	10.00	60.00
	Üni. ve Üzeri	91	47.21	11.21	16.25	60.00

Tablo 52’de Ergenlerin İBÖ ve CEDEÖ alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerinin yer aldığı betimsel istatistik verilerinde, internet bağımlılığına Ölçeği’ alt boyutlarının baba eğitim düzeylerine göre yüksek puanı Yoksunluk alt boyutunda baba eğitim düzeylerinden üniversite ve üzeri alırken en düşük puanı da İşlevsellikte Bozulma alt boyutunda baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan ergenler almıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’ alt boyutlarının baba eğitim düzeylerine göre yüksek puanı Meraklılık alt boyutunda baba eğitim düzeylerinden üniversite ve üzeri alırken en düşük puanı da Meraklılık alt boyutunda baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan ergenlerin aldığı görülmektedir.

4.3.46 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Yoksunluk Alt Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 53: Ergenlerin İBÖ Yoksunluk Alt Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yoksunluk	Gruplararası	8343.518	4	2085.88	15.637	0.00
	Gruplarıçi	64829.95	486	133.395		
	Toplam	73173.47	490			

Tablo 53’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Yoksunluk alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz

örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 26.68$), baba ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 28.46$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 27.66$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 29.28$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 38.85$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 15.637$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Yoksunluk alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu okur-yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 26.68$); en yüksek puanı da baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 38.85$) aldığı saptanmıştır.

4.3.47 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kontrol Güçlüğü Alt Boyut

Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 54: Ergenlerin İBÖ Kontrol Güçlüğü Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	6429.139	4	1607.285	12.122	0.00
Kontrol Güçlüğü	Gruplarıçi	64437.91	486	132.588	
	Toplam	70867.05	490		

Tablo 54’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Kontrol Güçlüğü alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}}=26.73$), baba ilkököl eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkökököl}}=28.86$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaoköl}}=27.95$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}}=28.32$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}}=37.90$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)}=12.122$ $p<.05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın,

baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Kontrol Güçlüğü alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu okur-yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}}=26.73$); en yüksek puanı da baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}}=37.90$) aldığı saptanmıştır.

4.3.48 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği İşlevsellikte Bozulma Alt Boyut

Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 55: Ergenlerin İBÖ İşlevsellikte Bozulma Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
İşlevsellikte Bozulma	Gruplararası	3368.446	4	842.112	11.80	0.00
	Gruplarıçi	34683	486	71.364		
	Toplam	38051.58	490			

Tablo 55’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ İşlevsellikte Bozulma alt ölçeği

puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 18.70$), baba ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 20.67$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 20.53$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 21.25$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 27.25$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 11.80$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre İşlevsellikte Bozulma alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu okur-yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 18.70$); en yüksek puanı da baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 27.25$) aldığı saptanmıştır.

4.3.49 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Sosyal İzolasyon Alt Boyut

Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 56: Ergenlerin İBÖ Sosyal İzolasyon Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3058.444	4	764.611	12.36	0.00
Sosyal İzolasyon	Gruplarıçi	30064.84	486	61.862	
	Toplam	33123.29	490		

Tablo 56'da görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin İBÖ Sosyal İzolasyon alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 20.32$), baba ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 21.76$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 21.36$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 22.71$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 28.09$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 12.36$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın,

baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Sosyal İzolasyon alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu okur-yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 20.32$); en yüksek puanı da baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 28.09$) aldığı saptanmıştır.

4.3.50 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Doğruyu Arama Alt

Boyut Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 57: Ergenlerin CEDEÖ Doğruyu Arama Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	6448.838	4	1612.209	14.18	0.00
Doğruyu Arama	Gruplarıçi	55257.09	486	113.698		
	Toplam	61705.93	490			

Tablo 57’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Doğruyu Arama alt ölçeği puanlarının

ortalamları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 46.38$), baba ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 43.48$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 41.59$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 39.94$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 33.70$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 14.18$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Doğruyu Arama alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu okur-yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 33.70$); en yüksek puanı da baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 46.38$) aldığı saptanmıştır.

4.3.51 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Açık Fikirlilik Alt Boyut

Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 58: Ergenlerin CEDEÖ Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	2344.988	4	586.247	10.246	0.00
Açık Fikirlilik	Gruplarıçi	27808.68	486	57.22		
	Toplam	30153.67	490			

Tablo 58’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Açık Fikirlilik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 39.85$), baba ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 40.04$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 38.19$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 37.33$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 33.51$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 10.246$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın,

baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Açık Fikirlilik alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu okur-yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 39.85$); en yüksek puanı da baba eğitim durumu ilkokul ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 40.04$), olan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı saptanmıştır.

4.3.52 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Analitiklik Alt Boyut

Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 59: Ergenlerin CEDEÖ Analitiklik Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Analitiklik	Gruplararası	7548.254	4	1887.063	17.445	0.00
	Gruplarıçi	52570.28	486	108.169		
	Toplam	60118.53	490			

Tablo 59’da görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile

karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 37.27$), baba ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 37.70$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 38.50$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 38.65$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 48.28$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 17.445$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Analitiklik alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu okur-yazar olmayan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 37.27$); en yüksek puanı da baba eğitim durumu üniversite ve üzeri ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 48.28$) olan öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı saptanmıştır.

4.3.53 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Sistematiiklik Alt Boyut

Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 60: Ergenlerin CEDEÖ Sistematiiklik Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	184.561	4	46.14	1.461	0.21
Sistematiiklik	Gruplarıçi	15344.94	486	31.574		
	Toplam	15529.5	490			

Tablo 60'da görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Sistematiiklik alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamli fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Analitiklik alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 37.64$), baba ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 37.20$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 36.03$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 35.89$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 36.04$) arasında anlamli bir fark saptanmamıştır ($F_{(4, 486)} = 1.461, p > .05$).

4.3.54 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kendine Güven Alt Boyut

Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 61: Ergenlerin CEDEÖ Kendine Güven Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplararası	5873.046	4	1468.262	14.529	0.00
Kendine Güven	Gruplarıçi	49113.12	486	101.056		
	Toplam	54986.17	490			

Tablo 61’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Kendine Güven alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 33.61$), baba ilkokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 33.55$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 35.21$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 35.00$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 43.31$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 14.529$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın,

baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Kendine Güven alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu ilkokul olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup alırken ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 33.55$), en yüksek puanı da baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 43.31$) öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı saptanmıştır.

4.3.55 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Meraklılık Alt Boyut

Puanları Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık

Göstermekte midir?

Tablo 62: Ergenlerin CEDEÖ Meraklılık Alt Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Meraklılık	Gruplararası	8692.321	4	2173.08	16.496	0.00
	Gruplarıçi	64024.53	486	131.738		
	Toplam	72716.85	490			

Tablo 62’de görüldüğü gibi, baba eğitim durumları açısından ergen lise öğrencilerinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği (boyutu) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) yapılmıştır. Buna göre; beş farklı baba eğitim durumundan birine sahip olan 490 ergen lise öğrencisinin CEDEÖ Meraklılık alt ölçeği puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans analizi ile

karşılaştırıldığında, babası okur-yazar olmayan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 34.37$), baba ilköğretim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{İlkokul}} = 35.91$), baba ortaokul eğitim düzeyine sahip ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 36.30$), baba eğitim düzeyi lise olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Lise}} = 38.01$) ve baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergen lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 47.21$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(4, 486)} = 16.496$ $p < .05$). Ayrıca yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda da anlamlı farkın, baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalamaları ile baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Kendine Güven alt boyutundan en düşük ortalama puanı, baba eğitim durumu okur-yazar olmayan olan ergen öğrencilerin oluşturduğu grup ($\bar{X}_{\text{Okur-yazar değil}} = 34.37$), alırken en yüksek puanı da baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrencilerin oluşturduğu grubun ($\bar{X}_{\text{Üni. ve üzeri}} = 47.21$) aldığı saptanmıştır.

Bölüm 5

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, ergenlik çağındaki lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin önemli neticeler içermektedir. Ergenlerin internet bağımlılık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki saptanması; buna ek olarak internet bağımlılığı düzeylerinin (alt ölçek puanlarının) ve eleştirel düşünme eğilimlerinin (alt ölçeklerinin) sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı farklar göstermesi, yapılan araştırmanın gerçekleştirilme amacı açısından büyük önem arz etmektedir.

5.1 Ergenlerde İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları puanları ile California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Bulguların

Tartışma ve Yorumları

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutları (yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon) ile California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt boyutları (doğruyu arama, açık fikirlilik, Analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık) arasında (sistematiklik alt boyutu hariç) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; İBÖ'ne ait Yoksunluk, Kontrol Güçlüğü, İşlevsellikte Bozulma ve Sosyal İzolasyon alt boyutları ile CEDEÖ'ne ait Doğruyu arama ve Açık Fikirlilik alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu;

İBÖ'ne ait Yoksunluk, Kontrol Güçlüğü, İşlevsellikte Bozulma ve Sosyal İzolasyon alt boyutları ile CEDEÖ'ne ait Analitiklik, Kendine Güven ve Meraklılık alt boyutları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında şu gibi çıkarımları yapmak mümkün olabilir;

İnternet bağımlılığı bulunan ergenler, internet kullanımlarını sonlandırmaya çalıştıklarında ya da internetten uzak durmak için çaba gösterdiklerinde, tıpkı fizyolojik bağımlılıklarda olduğu gibi bir takım semptomlar göstermektedirler (Young & Abreu, 2011). Bu semptomlar; internet kullanımından uzaklaşmaya çalışıldığında yoksunluk hissetme, internet kullanımının durdurulması konusunda kontrol gücüğü yaşama ve internetten uzaklaşmada zorlanma, internet başında aşırı zaman harcamaya bağlı olarak gerçek sosyal ilişkilerinden kaçma, kopma, uzaklaşma ya da izole olma, sanal dünyayı gerçek yaşamdaki ilişki örüntülere ve etkileşimlere tercih etme, hayatının mesleki, akademik, sosyal alanlarında, aile, arkadaşlık, romantik-duygusal ilişkilerinde sorunlar ve işlevsizlikler yaşama olarak sıralanabilir (Caplan, 2005; Davis, 2001; Griffiths, 1999; Young, 1996; Young & Abreu, 2011). Bireyin yaşam alanlarında zorlanmalara neden olan bu gibi bağımlılık belirtileri, çalışmada kullanılan İnternet Bağımlılığı Ölçeği'nin alt boyutlarını oluşturmaktadır (Günüç, 2009; Günüç ve Kayri, 2010). İnternet bağımlılığının semptomları, aynı zamanda İnternet Bağımlılığı Ölçeği alt boyutlarını oluşturan yoksunluk, kontrol gücüğü, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon, Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği alt ölçekleri olan Doğruyu arama (birbirinden farklı fikirleri, yeni, mantıklı ve akılcı düşünceleri değerlendirebilme, olay ya da durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilmek, kişinin fikirleriyle zıt ya da çelişen yargı ve düşüncelere karşı dahi objektif bir tavır takınarak davranma eğilimi) alt boyutu (Kökdemir, 2003) ve Açık fikirlilik (birbirinden farklı yaklaşım ve fikirlere karşı hoşgörülü ve anlayışlı olma,

kendisinde bulunabilecek düşünme (bilişsel) hatalarına karşı öz eleştiri yapabilme, kendi bakış açısıyla ters bir düşünceyle karşılaştığında dahi objektif tutumunu sürdürmesi ve durumlar, yargılar ve olaylar hakkında karar verirken esnek, mantıklı ve akılcı biliş örüntüleri sergileme eğilimi) alt boyutu (Kökdemir, 2003) arasında anlamlı olarak ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında; internet bağımlılığı belirtileri göstermeyen ergenlerde mantıklı ve nesnel bir tutumla kararlar alma, akılcı düşünme, diğer insanların fikir ve düşüncelerine karşı anlayışlı olma, bir problemle karşılaştığında akılcı, etkin ve yaratıcı çözümler üretebilme, kendine ait hataların olabileceğini kabullenme ve esnek düşünme gibi eğilim ve becerilerin de yüksek olabileceğine dair çıkarımlarda bulunulabilir. Diğer bir ifadeyle internet bağımlılığı semptomları yüksek olan ergenlerin de kendisiyle çelişen yargı ve düşüncelere karşı katı bir duruş sergileyebilecekleri ve farklı pencerelerden bakmada zorlanacakları için nesnel bir tutum takınamayacakları, karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmede zorlanacakları ya da belli alanlarda karar vermek durumunda kaldıklarında mantıklı, kendileri için yararlı ve akılcı düşüncelerden uzak kararlar alabilecekleri düşünülebilir. Bireylerin sergiledikleri bağımlılık davranışları, negatif duyguları, kendisine, geleceğine ve sosyal çevrelerine ilişkin hatalı görüşleri ve yargıları; bilişlerinin temelinde yatan herhangi bir olumsuz temel inancın etkisinde gelişebilmektedir (Beck, 2015). Bu temel inançlar kimi zaman bireylerin bir objeye (internet, madde, tütün ya da alkol) ya da kişiye karşı bağımlılık geliştirebilmelerine neden olabilirken; kimi zaman da kişilerin sahip oldukları bu bağımlılık durumundan kurtulamayacakları, bu problem ile başa çıkamayacakları ya da bağımlılık durumlarının hiçbir zaman sonlanmayacağına dair güçlü ve ısrarcı inançlara kapılmalarına zemin hazırlayabilir (Türkçapar, 2012). Ergenlerin internet bağımlılığı sorunlarından kurtulmayı hiçbir zaman başaramayacaklarına ilişkin düşünceleri,

Bilişsel terapilerde yer alan ‘çaresizlik temel inancı’ ile bağdaştırılabilir. Çaresizlik temel inancı kişinin birçok yaşam alanında başarılı olmada, güçlü olmada ve çeşitli becerilerde performans sergileme konusunda kendisini yetersiz ve eksik olduğuna inandırmasıdır Türkçapar (2013). İnternet bağımlısı olan ergenlerin zihinlerinin sürekli internetle meşgul olabilmesi (tekrarlayıcı/ruminatif düşünceleri), onların yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma, sosyal çevreden kendini soyutlama gibi belirtilerini şiddetlendirerek, bu bağımlılığın bireyde yerleşik bir hal almasına neden olabilir. Tekrarlayıcı olumsuz düşüncelere sahip kişilerin, bilişlerinde yer eden bu temel inançların farkında olmadan; kendi fikirlerine ters düşen fikirleri reddedebilecekleri, yeni, mantıklı ve kendilerine fayda sağlayabilecek bilgi ve düşünceleri kabul etmeyecekleri ve kendi inançlarında ısrarcı bir tutum sergileyebilecekleri varsayılabilir (Aşçıoğlu-Önal, 2014). Bu bağlamda, internet bağımlılığı gibi olumsuz bir durum yaşayan ergen bireylerin, yeni ve kendilerine fayda sağlayabilecek, onlara yardım edebilecek düşüncelere açık olmamaları ve kendilerine rahatsızlık veren bu istenmeyen duyguları, davranışları sürdürmelerinde zemin hazırlayabileceği düşünülebilir.

Bilişsel süreçlerinin farkında olan, düşünme becerilerini etkili kullanan, mantıklı ve objektif olarak tanımlanan açık fikirli (Kökdemir, 2003) bireyler, kendi ihtiyaçlarını, eksikliklerini, hedef ve amaçlarını bilen, kendisini her yönden iyi tanıyan, başkalarının fikirlerine karşı hoşgörülü olabilirler, hayata farklı pencerelerden bakabilirler, kendi istek ve amaçlarını gerçekleştirmek için planlı, motive bir şekilde yol alabilirken aynı zamanda diğer insanların da ihtiyaçlarına ve isteklerine karşı duyarlı (empatik) olabilirler. Bu gibi özelliklere sahip açık fikirli bireylerin kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda uygun ve sağlıklı bir biçimde internet teknolojisinden faydalanabilecekleri; sağlıklı internet konusunda bilinçli

olabilecekleri ve interneti kendi kişisel gelişimlerini, akademik, mesleki ve ilişkisel süreçlerini nitelikli bir hale getirebilmesi amacıyla bilinçli olarak kullanabilecekleri düşünülebilir. Ellis ADDT kuramında; kendisini tanıyan ve ilgilerinin, hedef ve amaçlarının farkında olan, kendi yaşamının sorumluluğunu alabilen, kendisine ve diğer insanlara karşı hoşgörülü, fikirlerinde esnek (katı ve önyargılı olmayan) bireylerin, ruhsal açıdan sağlıklı ve mutlu olacaklarından bahsetmiştir (Köroğlu, 2015, s. 5-6). Ellis'in bu yaklaşımından yola çıkarak, bir önceki cümlede sözü geçen niteliklere sahip olan açık fikirli, objektif ve her zaman doğrunun peşinde olan bireylerin interneti sağlıklı bir biçimde kullanma konusunda bilinçli olarak, internet bağımlılığı, madde, sigara ya da alkol kullanımı, siber zorbalık vb. kendisine ve karşısındaki kişilere zarar verecek davranış ve tutumlardan kaçınacakları ve bu gibi olumsuz davranışlardan kendilerini koruyabilecekleri yargısına varılabilir. ADDT kuramına ek olarak Glasser de Gerçeklik terapisinde, ruhsal açıdan sağlıklı bireylerin kendi karar, düşünce, davranış ve tutumlarının sorumluluğunu alabilen, problemlerle başa çıkmada güçlü ve üretken, kendisi için en uygun ve etkin kararları verebilen kişiler olduğundan söz etmektedir (Glasser, 2000). Bu iki yaklaşım da dikkate alınarak ve araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak; doğruyu arama ve açık fikirli olmaya eğilimleri yüksek olan bireylerin internet bağımlılığı kötü kazanımlardan uzak durarak internet kullanımını aşırı değil kendisi için makul sürelerde kullanacakları, internete karşı hiçbir bağımlılık belirtisi göstermeyecekleri ve internet bağımlılıklarının aksine iş, aile, arkadaşlık, okul gibi alanlarda sağlıklı yaşantılara sahip olabilecekleri düşünülebilir.

Sorun teşkil eden durumlara karşı her zaman temkinli olmayı tercih eden, analitik düşünme sistemine ve eğilimine sahip bireylerin (Kökdemir, 2003) bu analitiklik eğilimi normal düzeylerde olduğu zaman birey için faydalı süreçleri

destekleyebileceği ve sağlıklı olabileceği, fakat Analitiklik eğiliminin aşırı ve takıntılı boyutlarda bulunmasının bireyin yaşamında birtakım sınırlamalara, zorlanmalara ve takıntılı düşünce tarzları geliştirebilmesine neden olabileceği düşünülebilir. Bireylerin problem ya da sorun yaşama ihtimalinden uzak durmak ve birtakım olumsuz durumlardan, tehlikelerden kaçınabilmek için, kendilerini bu felaketlerden koruyabilmek için temkinli davrandıkları bilinen analitik düşünme eğilimine sahip olan ergenlerin, internet kullanımının aşırı olduğu, internete karşı yüksek derecede yoksunluk geliştirdikleri, interneti kullanmama konusunda kendilerini kontrol altında tutmakta zorlandıkları, internetin çeşitli yaşam alanlarına (iş, okul, aile ilişkileri, bilişsel, psikolojik ve bedensel sağlığı, sosyal hayatı) olumsuz etkilerde bulunabildiği ve ergenlerin internet kullanımı nedeniyle sosyal çevrelerine karşı kendilerini soyutlayabildikleri, kendilerini dış dünyadan izole etmeye çalıştıkları, araştırmadan çıkan bulguyla desteklenebileceği düşünülebilir. Bu gibi birtakım aşırı korku, kaygı ve korunma davranışları yaratabilen akılcı olmayan inançlara ve şemalara sahip olabilecek bireylerin, problemlerle ya da olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmak istememelerinden ve bu durumla karşılaşmaktan çok korkmalarına bağlı olarak aşırı temkinli davrandıkları; bu davranışların altında güç, çaresizlik, zarar görme ya da herkesten zarar gelebileceğine dair birtakım temel inanç, akılcı olmayan düşünce ve çeşitli bilişsel çarpıtmaların olduğu varsayımı yapılabilir. Aşırı ya da takıntılı olacak düzeyde analitik düşünen bireyler, başlarına her an bir felaket gelebileceği inancıyla kendilerini aşırı şekilde korumaya alabilir, diğer insanlardan kendisini soyutlayabilir, sosyal çevresinden korktuğu için uzaklaşma eğiliminde olabilirler ve bu yaklaşım tarzlarıyla ‘Zarar görme veya hastalığa karşı dayanıksızlık’ şeması ilişkilendirilebilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2013/2011). ‘Zarar görme veya hastalığa karşı dayanıksızlık’ şemasına sahip olan

bireyler çevrelerinden ya da sosyal çevresindeki diğer kişilerden, dış etmenlerden gelebilecek herhangi bir olumsuzluk ya da felaket durumuna karşı kendisini aşırı derecede korumaya çalışan, dış çevreden zarar görmemek amacıyla kendisini sınırlı tutan ve dış dünyadan izole olan kişiler olarak tanımlanabilirler (Rafaeli, Bernstein & Young, 2013/2011, s. 28). Yüksek derecede Analitiklik eğilimi olan bireylerde internet kullanımının aşırı olması, yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozukluklar yaşayarak, sosyal çevresinden kendisini soyutlamasının ‘Güvensizlik/Kötüye kullanma’ şeması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu şemaya sahip bireyler, kendisi dışındaki herkesin ona kasıtlı olarak zarar verebileceğini ve bu zarara karşı kendisini savunamayıp büyük bir felakete sürükleneceği gibi düşüncelere sahip olacakları bilinmektedir. Ayrıca muhtemelen erken çocukluk dönemlerinde güvensizlik şeması geliştiren birey başına gelebilecek olumsuz olayların kasıtlı ve aşırı ihmal sonucu yaşandığı hissine de kapılabilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2013/2011).

Sahip olduğu bilgilere, deneyimlere, becerilerine, akıl yürütme süreçlerine (Kökdemir, 2003), inanç ve görüşlerine aşırı şekilde güven duyabilen ergenlerde internet kullanımının aşırı olduğu, internete karşı yüksek derecede yoksunluk geliştirdikleri, interneti kullanmama konusunda kendilerini kontrol altında tutmakta zorlandıkları, internetin çeşitli yaşam alanlarına (iş, okul, aile ilişkileri, bilişsel, psikolojik ve bedensel sağlığı, sosyal hayatı) olumsuz etkilerde bulunabildiği ve ergenlerin internet kullanımı nedeniyle sosyal çevrelerine karşı kendilerini soyutlayabildikleri, kendilerini dış dünyadan izole etmeye çalıştıkları, araştırmadan çıkan bulguyla desteklenebileceği düşünülebilir. Bu gibi kişilerin kendine fazla şekilde güvenme davranışlarının ve tutumlarının altında yatan çeşitli şemaların, temel inançların ve bilişsel çarpıtmaların olabileceği varsayımı yapılabilir.

Bireyin kendi akıl yürütme süreçlerinin doğruluğundan emin olması ve bu nedenle yalnızca kendi bilgi ve düşüncelerini haklı ve doğru olarak görmesi, kendisinde 'Haklılık/Büyüklenmecilik' şemasının varlığına ilişkin ipuçları verebilir. Haklılık/Büyüklenmecilik şeması; bireyin çevresinde yer alan tüm diğer insanların düşünme süreçlerinden en üstün düşünme becerilerine kendisinin sahip olduğu yargısına vararak diğer kişilerin görüşlerini genellikle göz ardı ederek çıkarımlar yapabilmesi, yalnızca kendi doğrularına bağlı kalarak davranması, düşünmesi ve tutum sergilemesi şeklinde açıklanabilir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2013/2011). Yalnızca kendi fikirlerinin, görüş ve yargılarının doğruluğuna güvenen bireyler, kendi dışındaki görüşleri yok sayabilirler, düşüncelerinde ısrarcı ve katı olabilirler, kendi görüşlerine zıt görüşlere saygı duymayarak sürekli kendi fikirlerini vurgulamak isteyebilirler. Bu kişilerin genellikle öz eleştiri yapmaktan yoksun, yüzeysel ve samimi olmayan sosyal ilişkileri tercih eden, kimi zaman narsislik özellikleri gösterebilen kişiler oldukları düşünülebilir. Kendisine karşı aşırı güven duygusu besleyen bireylerin kendileri dışında kimsenin düşüncelerine değer vermeyecekleri, yalnızca kendi fikir ve düşüncelerini benimseyeceği, yalnızca kendi görüş ve inançlarıyla olayları, kendisini ve geleceği hakkındaki planları değerlendirebileceği düşünülebilir. Kendine güvenme eğilimi yüksek olan kimi bireylerin bu güven duygusunu sanal ortama da yansıtmak istemesi (sosyal medyada popüler olmak için sürekli kendisinin ne kadar mükemmel olduğunu kanıtlamaya çalışan paylaşımlarda bulunmak, insanlardan iyi tepkiler alabilmek için mükemmel bir kimliğe bürünmeye çalışmak ve bu kimliğe gelen geri dönütler karşısında kendisine olan güvenini tazelemek ve katlamak vb.) mümkün görülebilir.

Meraklılık eğilimleri yüksek bireylerin sanal ortamda ve internette daha fazla zaman geçirebileceği; internette çok fazla zaman harcamanın da insanların meraklılık

duygularını güçlendirebileceği düşünülebilir. Sosyal medyadaki paylaşımları okumak, internet sitelerindeki haberleri, videoları, yeni ve eski klipleri izlemek, sınırsız müzik, film, bilgi arşivlerine erişebilmek, meraklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin bu özelliklerini destekleyebilir. Ayrıca entelektüel meraklılık eğilimleri yüksek olan bireylerde ‘Çok araştırma yapmalıyım, herşeyi öğrenmeliyim ve bilmeliyim. Her konuya hakim olmayım’ şeklindeki hatalı inançların olabileceği bu inançların ‘Eğer bilgisiz olursam ve her alanda etkin olamazsam cahil olarak algılanabilirim, kimse cahil olduğum için beni sevmez, benimle zaman geçirmez ve yalnız kalmam felaket olur’ şeklindeki mantıksız ve akılcı olmayan çıkarımlara yol açabileceği düşünülmektedir. Bu gibi akılcı olmayan inançlar ve çıkarımlar bireyin internette sonsuz bilgiye ulaşma imkanını aşırı kullanmak istemesiyle ve buna bağlı olarak internete karşı bağımlılık geliştirmesiyle sonuçlanabileceği düşünülebilir.

5.2 Ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği Alt Boyutları Puanları ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Boyutları Puanları Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumları

İnternet bağımlılığı; internetin aşırı ve sağlıksız kullanımından doğan teknolojik-davranışsal bir bağımlılık türüdür (Arısoy, 2009; Baklaya Çetin, 2014; Biçer, 2014; Young ve Case, 2004). Bu nedenle internet bağımlılığında da diğer bağımlılık türlerinde olduğu gibi yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon gibi birtakım belirtiler görülebilmektedir (Caplan, 2005; Griffiths, 2003; Goldberg, 1996; Shapira, Lessig, Goldsmith, Szabo, Lazoritz, Gold ve Don 2003; Young, 1997). Bireyde sözü geçen bu belirtiler arttıkça, bağımlılığın derecesi ve şiddeti de artmaktadır (Young & Abreu, 2011). Bu çalışmada, İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)’ne ait alt boyutları oluşturan yoksunluk, kontrol güçlüğü,

işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon, aynı zamanda Young (1996)'ın internet bağımlılığı için oluşturduğu tanı ölçütlerinde yer alan belirtileri yansıtmaktadır. Çalışmanın bulgularında ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin genel anlamda ortalamaların üstünde olduğu saptanmıştır. İnternet teknolojisinin günümüzde sıkça tercih edilmesi, internete karşı gelişebilecek bağımlılık durumunun oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Yurtiçi ve yurtdışında internet bağımlılığının yaygınlığına yönelik yapılan çeşitli araştırmalar da internet bağımlılığı oranlarının giderek arttığını göstermektedir. Morahan- Martin & Schumacher (2000), patolojik internet kullanımının irdelenmesine yönelik 277 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin % 64.7'sinin patolojik internet kullanımında sınırlı belirtiler gösterdiği, fakat öğrencilerin % 8.1'inin patolojik internet kullanımına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Greenfield (1999), 17.251 kişinin katılımıyla ve çevrimiçi (online) anket ile elde ettikleri verilerle sağlıksız internet kullanım yaygınlığını saptamaya yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularında katılımcıların yaklaşık % 6'sının internet bağımlılığı ölçütlerini karşıladıkları bulunmuştur. Kubey, Lavin ve Barrows (2001) da üniversite öğrencilerinde internet kullanımına yönelik yaptıkları çalışmalarında 572 katılımcı öğrencinin %9'unun (53 kişi) internete karşı yüksek derecede bağımlılık geliştirdiklerini saptamıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda da internetin kullanımının ve buna bağlı olarak bağımlılık geliştirme durumlarının artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi internet bağımlılığı düzeyleri ortalamanın üstünde seyreden çalışmalardan; Doğan (2013), internet bağımlılığı yaygınlığını %12.6; Cömert ve Kültegin (2009), %4.5; Alaçam, Çulha Ateşçi, Şengül ve Tümkaya (2015) %8.6; Günüş ve Kayri (2010) %10,1; Balcı ve Gülnar (2009); 23.2 İşsever (2016) ise % 25,8 olarak bulgulamıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular, ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Analiz sonuçlarında İnternet Bağımlılığı Ölçeği puanları (alt ölçek puanları) erkek öğrencilerin aleyhine anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulara ilişkin ulaşılan yargı, erkek cinsiyetine sahip olmanın internet bağımlılığı açısından bir risk faktörü olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde yer alan birçok araştırma, bu çalışmada olduğu gibi erkek cinsiyetinin kız cinsiyetine göre daha fazla internet bağımlılığı düzeyine sahip olduğu konusunda hemfikirdir. Impraim (2012) çalışmasında, erkeklerin nispeten kızlara göre daha fazla internet bağımlılığı gösterdiğini bulgulamıştır. Impraim (2012)'in ulaştığı sonucu destekler nitelikte; Bölükbaş, 2003; İnan, 2010; İnal ve Çağıltay, 2005; İşsever, 2016; Horzum, 2011; Kılınç, 2015; Gentile, 2009; Griffiths ve Davies, 2005; Onay, Hotomaroğlu ve Çağıltay, 2005; Özgen, 2016; Scherer ve Bost, 1997; Simkova ve Cincera, 2004; Tetik, 2015; Üçkardeş, 2010; Ünsal (2016); Yang ve Tung, (2007) da araştırma sonuçlarında benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Cinsiyet açısından ergen erkeklerin internet bağımlılığı geliştirmede ergen kızlara göre daha riskli bir grup içerisinde yer alması, Türk kültürü geleneğinde erkeklerin kızlara oranla daha rahat ve denetimsiz yetiştirilmesinden kaynaklanabileceği düşünülebilir (Günbatır, 2012). Ait olduğumuz kültürün etkisiyle kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha kontrollü ve denetimli (Günbatır, 2012) yetiştirilmeye çalışılması, bu nedenle de kız çocukların erkeklere göre daha naif ve toplum isteklerine karşı daha duyarlı/boyun eğici bir konumda olmaları ve bu doğrultuda erkek ergenlerin bağımlılıklara ya da kötü alışkanlıklara karşı daha yatkın olabilecekleri konusunda bir çıkarım yapılabilir. Erkek çocukların kız çocuklara göre daha serbest ve denetimsiz yetiştirilmesi durumunda, erkek çocukların sanal kumar, internet üzerinden flört/aldatma, sanal zorbalık, madde, alkol bağımlılığı vb. birtakım

kötü alışkanlıklara daha yatkın olabilecekleri düşünülebilir. Kız çocukların Türk toplumları içerisinde kendi davranışlarına, yaşayışlarına daha fazla dikkat etmek durumunda kalması ve ahlaki değerlere uyum sağlamaya yönelik erkek çocuklardan daha duyarlı ve dikkatli olması beklenmesi, kız ergenlerde ‘onay arayışı’ ve ‘boyun eğme’ (Köroğlu, 2015) şemalarının gelişmesinde etkili olacağı düşünülebilir. Bu şemalarla birlikte kız ergenlerin aile üyeleri ve toplumdan onay alma istekli doğrultusunda ahlaki ve geleneksel kurallara daha fazla uyumluluk sağlama yani boyun eğici tutumlar geliştirmesi mümkün görülebilir. Ayrıca erkek ergenlerin kız ergenlere göre teknolojik ürünlere olan yakınlıklarının ve ilgilerinin daha fazla olması da erkeklerde internet bağımlılığının daha sık görülmesine neden olarak gösterilebilir (Gürcan, 2010).

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ergen lise öğrencilerinin üç farklı yaş grubuna (13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş) göre İnternet Bağımlılığı Ölçeğine ait alt ölçek (boyut) puanları 19-22 yaş grubu aleyhine anlamlı farklılık göstermektedir. Yine çalışmanın bulguları ışığında, İnternet Bağımlılığı Ölçeğine ait alt ölçeklerden alınan puanların en düşük olanı 13-15 yaş grubuna aittir. Bu sonuçlar doğrultusunda; internet bağımlılığı düzeylerinin en yüksek 19-22 yaş grubuna dahil ergenlerde, en düşük ise 13-15 yaş grubuna dahil ergenlerde saptandığı söylenebilmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde internet bağımlılığının en yaygın görüldüğü yaş grupları 16-23 yaş aralığında değişmekle birlikte, bu çalışmada elde edilen bulgulara en yakın yaş aralığı, Ünsal (2015)’in araştırmasında 21-23 olarak saptanmıştır. Nalva ve Anand (2003) yaptıkları çalışmada internet bağımlılığı riski bulunan yaş grubunu 16–18; Çam ve Nur (2015) 15-16 yaş aralığı; Doğan (2013) 12-18 yaş aralığı; Günüş (2013) de 12-18 yaş aralığı olarak bulgulamışlardır.

Çalışmamızda İnternet Bağımlılığı puanları, yaş artışıyla doğru orantılı olarak artış göstermektedir. Şöyle ki; (13-15< 16-18< 19-22) 13-15 yaş aralığında bulunan ergenler İBÖ alt ölçeklerden en düşük puanı alırken, 19-22 yaş aralığındakiler bunun tam tersi olarak İBÖ alt ölçeklerinden en yüksek puanı almışlardır. Yaş ile internet bağımlılığı düzeylerini yorumlamak için bireyin o yaş dönemine ait duygu ve değişimlerini, ne yaşadığını anlayabilmek önemlidir. Çalışmada birinci grubu temsil eden 13-15 yaş aralığı, Derman (2008)'a göre erken ergenlik dönemine (12-14 yaş) denk gelmektedir. Bu dönem içerisinde yer alan ergenler, henüz çocukluktan yetişkinliğe geçmek için ilk adımlarını atmak üzeredirler. Bu gelişim evresi ergenlerin fiziksel, psikolojik ve fizyolojik olarak değişim yaşadıkları, cinsiyet rollerini kavramaya çalıştıkları ve ilgilerinin bütünü kendilerine yönelttikleri bir evredir (Derman, 2008). Kısaca, erken ergenlik dönemi kendilerine en fazla yöneldikleri, kendilerini tanımaya çalıştıkları ve yeni bir kimlik kazanmak için çabaladıkları bir dönem olduğu için genç birey kendisiyle olan meşguliyetinden dolayı internet kullanımına daha az zaman ayırabilir. Çalışmanın ikinci yaş aralığı olan 16-18 yaş grubu orta ergenlik dönemiyle (15-18) özdeşleştirilebilir. Orta ergenlik döneminde birey aileden, ebeveynlerinden uzaklaşarak kendi özerkliğini ve özgürlüğünü kazanma çabası içerisinde olduğu için, arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirmek için ya da yalnız kalmak için aileye karşı direniş gösterme eğiliminde olabileceği düşünülebilir. Ayrıca bu döneme has olarak ergen birey kendisini dış bir pencereden görmeye çalışır ve başkalarının görüşleriyle birlikte kendisini değerlendirebilir çünkü ergen birey bu dönemde akranlarının eleştirilerine karşı oldukça duyarlıdır (Çuhadaroğlu, 1996). Bu dönemde akranlarıyla her konuda yarış içerisinde olan ergen, arkadaş çevresinden geri kalmamak için ya da sosyal çevresi tarafından dışlanmamak için teknolojik gelişmeleri fazlasıyla takip edebilir ve

interneti, sosyal medyayı veya teknolojik ürünleri etkin bir şekilde kullanmaya yönelebilir. Genel anlamda internetle en fazla bu dönemde zaman geçiren genç birey, ileriki gelişim dönemlerinde bu teknolojiyi hayatının vazgeçilmezleri arasına alabilir. Çalışmada da görüldüğü gibi aşırı ve sağlıksız internet kullanımının (bağımlılığının) en fazla görüldüğü yaş grubu, orta ergenlikten sonra gelen geç ergenlik dönemi yani 19-22 yaşlarıdır. Bu sonuçtan; internetle ilgili yaşanmışlıklar ve internete karşı geliştirilen tecrübe arttıkça bireylerin bağımlılık geliştirme olasılıklarının da artabileceği varsayımı yapılabilir. Psikososyal gelişim dönemlerini kuramında detaylıca ele alan E. Erikson (1959) da benzer yargıda bulunarak “her gelişimsel dönem, kendisinden önce gelen dönemin etkisiyle şekillenir” yorumunda bulunmuştur. Bu fikirden yola çıkarak ergen bireyin erken yaşlarda internetle olan yakınlığı ve tecrübesinin ileriki dönemlerde daha da artabileceği ve böylece internet bağımlılığına daha fazla yatkınlık gösterebileceği düşünülebilir.

Ergen bireylerin yetişkinliğe adım atmaya başladıkları dönem olan 19-22 yaş aralığında bireylerin internet bağımlılık düzeylerinin en yüksek çıkmasıyla, ergenlerin ebeveynlerine karşı geliştirdikleri bağlanma stillerinin etkisi birlikte düşünülebilir. Bowlby bağlanma kuramında sağlıklı ve sağlıksız olan bağlanma stillerini ele almış ve üç tür bağlanma türünün erken çocuklukta kazanılabileceğini vurgulamıştır (Bowlby, Winnicott, Montessori, Kaplan & Bettelheim, 1998). Buna göre; sağlıklı bağlanma türü olan güvenli bağlanma çocuğun tüm gereksinmelerinin bakım veren kişi tarafından sağlıklı bir biçimde karşılanması; kaygılı-kaçıngan bağlanma, bakım veren kişinin çocuğun ihtiyaçlarına istenilen uygun zamanda karşılık verememesi, çocuk talep etmediğinde karşılamasına yönelik tutarsız bakım örüntüleri; son olarak kaygılı/kaçıngan bağlanma türünde ise çocuğun temel ihtiyaçlarının ve istemlerinin bakım veren kişi tarafından görülmemesi ve

karşılanmamasına dayalı sağlıklı bağlanma türüdür (Öngider, 2013'te belirtildiği üzere, s. 426-427). Kaygılı-kaçınan bağlanma stili geliştirmiş olan bir çocuk, erken çocukluk döneminde edindiği bu bağlanma stilini hayatının ileriki dönemlerinde, ilişkisel, işlevsel problemler yaşayabilmektedir (Öngider, 2013'te belirtildiği üzere, s. 426-427). İnternet bağımlılığı nesne ilişkileri kuramı çerçevesinde ele alındığında; bir bireyin çocukluk döneminde bakım veren kişiyle kurduğu bağlanma stillerinde yaşayacağı herhangi bir problemle birlikte onun ileri ki yaş dönemlerinde (yetişkinlik dönemlerinde) hayatındaki kişilere ya da objelere karşı da problemlili bağlanma durumları gösterebilir (Taymur ve Boratav, 2013). 19-22 yaş aralığındaki genç bireylerin çocukluk dönemlerinde ebeveynleriyle ya da ona bakım veren kişilerle kurduğu bağ ilişkileri, erginlik dönemlerdeki kişilerle ya da objelerle kurduğu ilişkilerini etkileyebilmektedir (Arslan, 2008; Burger, 2006). Ergen bireylerin geçmiş yaşantılarında –erken çocukluk dönemlerinde- ebeveynleriyle kurabilecekleri güvensiz ya da aşırı bağımlı bağlanma stilleri, ileriki yaşlarda bireyin ilişkilerini etkileyebilir ve ergenlerin ebeveynlerine karşı geliştirdikleri aşırı bağlanma durumu internet, madde ya da alkol gibi objelerle içselleştirebilir (Taymur ve Boratav, 2013). Aydoğdu ve Cam (2013)'ın ergenlerde madde bağımlılığı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında, madde bağımlılığı bulunan ergenlerin madde kullanımı olmayan ergenlere göre daha yüksek düzeyde güvensiz, saplantılı, korkulu, kayıtsız ve aşırı bağlanma stilleri geliştirdikleri saptanmıştır.

Ergenlik dönemi, önemli kararların alınmaya başladığı, kimlik oluşumunun hızlandığı ve kimlik karmaşasının yaşandığı, bireyin kendisi, geleceği ve çevresi hakkında derinlemesine sorgulama ve araştırma yaptığı bir süreci içerdiği için önemli bir gelişim evresi olarak algılanmaktadır. Bu gelişim dönemlerinde kişinin kendi mevcut kimliği hakkında sorgulamalar yaparak yeni bir kimlik oluşturma esnasında

karşılaşabileceği sorunlar ya da problemliler durumlar, bireyin başarısız bir kimlik geliştirmesiyle sonuçlanabilir ve bu onun yetişkinlik dönemindeki ilişkilerini, tutumlarını, yaşayış biçimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bireyin ergenlik döneminde yaşamakta olduğu kimlik karmaşasının başarısız olarak sonuçlanması durumunda, problemliler internet kullanımına yatkın olabileceği düşünülebilir. Ayrıca başarılı olmayan kimlik gelişiminin ve problemliler internet kullanımının, bireyde oluşabilecek saplantılı bağlanma, güvensiz bağlanma ya da kayıtsız bağlanma stillerinin etkisiyle oluşabileceği de varsayılabilir (Zimmerman ve Becker-Stoll, 2002). 19-22 yaş aralığı, ileri ergenlik dönemine denk gelmektedir (Ceyhan, 2010). İleriki ergenlik döneminde birey yeni bir kimlik kazanmaya çalışmakta ve bu süreçte kimlik karmaşası yaşayabilmektedir (Marcia, 2002). Yeni bir kimlik arayışına giren geç ergenlik dönemindeki bireylerin bu süreçte yeni kimliklere internet ortamında rahatça bürünebilme imkanı, çeşitli kimlik denemeleri yapmak için fırsatlarının olması ve internet ortamında kimlik kazanımları adına her türlü araştırmayı, incelemeyi yapabiliyor olması, kişinin internete yönelmesinde ve interneti aşırı ya da problemliler kullanmasında etkili bir neden olarak görülebilir (Ceyhan, 2010; Kennedy, 2006; Valkenburg ve Petter, 2008). Geç ergenlik dönemindeki bireylerin (19-22 yaş aralığı) kimlik geliştirme çabalarından dolayı sık sık yeni kimlik denemeleri yapmaları muhtemel görüldüğünden, bu yaş aralığındaki ergenlerin internet ortamında kimlik denemelerini rahatça gerçekleştirebilme imkanına sahip olmaları, onların sıklıkla internet ortamlarında bulunabilmesine neden olarak gösterilebilir. Bu konuda literatürde çeşitli doğrulayıcı araştırmalar bulunmaktadır (Ceyhan, 2010; Huang, 2006; Ward, 2000). Ayrıca internet bağımlılığının oluşmasında, ergen bireylerin başarılı kimlik statüsüne erişememeleri, kimlik arayışını erenlik çağına

erişmelerine rağmen halen sürdürmeleri ve bağımlı kimlik gelişirmeleri gibi nedenlerin de etkili olabileceği düşünülebilir (Ceyhan, 2010; Matsuba, 2006).

Ergenlerin internet Bağımlılığı Ölçeğine ait alt ölçek puanları, Türkiye Cumhuriyeti'ne (TC) ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne (KKTC) mensup olan ergenlere göre değerlendirildiğinde iki ülkenin vatandaşları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Çalışma bulguları doğrultusunda uyruk değişkeninin, internet bağımlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara ilişkin açıklama ve değerlendirme şu şekilde yapılabilir: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne mensup olan bireylerle Türkiye Cumhuriyeti'ne mensup olan bireyler; kültür, etnik köken, yaşam stilleri, konuşulan dil, dini görüş/inanış vb. konularda oldukça benzerlik göstermektedirler. KKTC halkı ve TC vatandaşları gerek politik gerekse jeopolitik konumlardan dolayı sürekli bir etkileşim içerisinde oldukları ve uzun yıllardır bu iki farklı ama benzer ülkeye ait insanlar birbirleriyle etkileşim içerisinde yaşamaktadırlar. Yıllar süren etkileşimler sonucunda kültür, yaşayış ve inanış bakımından iç içe geçmiş bu ülkelerin insanları da bu nedenlere istinaden birbirlerinden internet kullanımı konusunda farklılaşmamışlardır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları yüksek olan ergen lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin de yüksek olduğu yönündedir. Çalışmada eğitim durumları bakımından en yüksek düzey "Üniversite ve üzeri" şeklindedir. Buna göre anne ve babası üniversite, yüksek lisans ya da doktora mezunu olan ergenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeklerine ait alt ölçek (yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon) puanlarının da yüksek olduğu; yani, anne-baba eğitim durumu ile internet bağımlılığı arasında pozitif anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri buna bağlı olarak

artmaktadır (Sevindik, 2011). Bu bulgular ışığında, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan ergenlerin, anne veya babalarının mesleki ya da akademik konularından dolayı çocuklarıyla fazla zaman geçirememesi, onlara gösterilen ilgi ve alakanın yeterli olmaması gibi varsayımlardan yola çıkarak, internet kullanımına aşırı şekilde yönelecekleri ve anne-babadan gelen yetersiz iletişimden doğan eksikliği ya da sosyal desteği, internet yoluyla karşılamaya çalışacakları şeklinde bir yorum yapılabilir. Şahin ve Tuğrul (2012)'un da belirttiği gibi; çalışan anne-babanın çocukları birtakım duygu ve iletişim bağlarından eksik kaldıkları için, boş zamanı doldurmak ya da yetersiz gelen duyguları giderebilmek/tamamlayabilmek için bilgisayar ve internet kullanımına aşırı şekilde yönelebilmektedirler. Ayrıca çalışan anne-babanın günün yaklaşık 8-9 saati evde bulunmaması ve bu saatleri mesaiye geçirmesi nedeniyle internet ve bilgisayar kullanımı konusunda çocuklarına karşı uygun sınırlamayı getirememesi veya internet konusunda çocuklarını yeterince denetim altına alamaması ihtimalleri göz önünde bulundurularak, ergenlerde internet bağımlılığının gelişme riskinin daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda başka bir varsayım da; yüksek eğitime sahip bireylerin yüksek statüye de sahip olabileceğidir. Eğitim ve meslek anlamında birtakım kazanımlar elde etmiş ve yüksek statü sahibi olmuş ebeveynlerin, maddi gelirlerinin de bu düşünceye göre yüksek olması beklenebilir. Maddi gelirleri ortalamanın (asgari ücretin) üstünde olan bireylerin evlerine bilgisayar, tablet, cep telefonu vb. teknolojik ürünleri alma ihtimalleri ya da kişinin evine internet bağlatma ihtimali, maddi geliri düşük birine göre daha yüksek olacağı düşünülebilir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmalardaki sonuçlar bu savı destekler nitelikte görülebilir. Şöyle ki; evinde bilgisayar bulunan ya da internet bağlantısı bulunan öğrenciler, bilgisayar ve internete sahip olmayan öğrencilere göre daha fazla internet bağımlılığı riski

taşımaktadırlar (Eftekin, 2015; Tuna, 2015; Önay, 2014; Çetinkaya, 2013; Sevindik, 2011). Çeşitli araştırmalar değerlendirildiğinde, bu çalışmada olduğu gibi internet bağımlılığı düzeyinin anne-baba eğitim düzeyleri ile aynı doğrultuda artış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır (Batıgün ve Kılıç, 2011; Koyuncu ve ark, 2012; İnan, 2010; Ülgen, 2015).

Teknoloji, bilim, eğitim, sağlık vb. alanlarında yaşanan gelişmeler, günümüz şartlarında insan yaşamında da birtakım değişimlere neden olduğundan dolayı insanlar gelişmekte olan dünyaya uyum sağlayabilmeleri için düşünme tarzlarında değişime gitmek zorunda kalmışlardır (Karabacak, 2011). İçinde yaşadığımız dönem bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılmış ve en fazla üzerinde durulan konular arasında eleştirel düşünme becerileri yerini almıştır. Eleştirel düşünme en basit şekliyle; mantıklı, akılcı, sistematik, doğru, sağlıklı ve üst düzey düşünebilme beceri olarak tanımlanabilmektedir (Halpern, 1996).

Çalışmamızda California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'ne (CEDEÖ)'ne ait doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık alt boyutlarının puanları değerlendirildiğinde; ergen lise öğrencilerinin genel anlamda ortalamanın (orta seviyenin) üstünde oldukları saptanmıştır. Bu ortalamalar doğrultusunda çalışma örneğinde yer alan ergen lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyeden yüksek olduğunu, yani öğrencilerin eleştirel düşünmek için istekli ve eleştirel düşünmeye meyilli olduklarını söylemek mümkündür. Eleştirel düşünme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmada saptanan eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerini destekleyen veya farklı bulgularla sonuçlanan çalışmalara rastlamak mümkündür. Çalışmanın bulguları destekleyen araştırmalara yer verildiğinde; Karabacak (2011)'in eleştirel düşünme becerilerini ele alan çalışması örnek olarak verilebilir. Karabacak (2011), ilköğretim

öğrencilerinin (610 öğrenci) eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmiş ve öğrencilerin bu becerilere yönelik aldıkları puanlar ortalamanın üstünde çıkmıştır. Benzer şekilde Hamurcu, Günay ve Akamca da (2005) yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi profillerini incelemişler ve araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmalara zıt olarak eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının alt düzeyde olduğu katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalar da mevcuttur. Korkmaz ve Yeşil (2009) çalışma bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük değil ama orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun dışında Bulut, Ertem ve Sevil (2009) yaptıkları çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğunu saptamıştır. Son olarak Arslan, Demir, Eşer ve Kharshid de (2009) hemşirelerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

Bu çalışmada ergen lise öğrencilerine ait eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının ortalamanın üstünde yer almasında içinde yaşadığımız bilgi ve teknolojik çağın ayrıca ergenlerin içinde buldukları gelişimsel dönemin özelliklerinin etkili olabileceği düşünülebilir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanlar birşeyleri daha fazla merak eder ve araştırır duruma gelmişlerdir. İnternet yardımıyla ulaşılmak istenen bilginin hızlı ve rahat bir şekilde insanların elinde olması, bilgiye erişimi kolaylaştırmış ve bununla birlikte insanların araştırma, inceleme ya da bilgileri sorgulama şansları yükselmiştir. Bu doğrultuda ergenlerdeki eleştirel düşünme eğilimlerinin artmasında da bilgiye olan kolay erişim fırsatlarının etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Ergenlik dönemindeki bireyler yeni bir kimlik kazanma çabası içerisinde olacakları için kendi hayatlarıyla ya da çevreleriyle ilgili sıkça sorgulamalarda bulunabilirler. Geçmiş yaşantıları, gelecek planları, akademik ya da mesleki yaşantılarındaki planları ve eş seçimine hazırlık yapmaları gibi önemli kararların alınmasında önemli bir dönemde oldukları düşünülürse bu bireylerin diğer dönemlere göre eleştirel düşünmeye daha meyilli olacakları varsayımı düşünülebilir. Ergenler yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşacakları sorunlara karşı çözüm yolları üretmeye çalışırken; gelecekleri hakkında akılcı ve faydalı kararlar almaya çalışırken daha fazla araştırmacı, irdeleyici, sorgulayıcı ve eleştirel düşünmeye meyilli ve istekli olabilecekleri düşünülebilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ergenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ait yalnızca tek bir alt ölçekte cinsiyet açısından anlamlı farklılık bir olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarında California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'ne ait yalnızca "doğruyu arama" alt ölçeğinde kız ergenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğe ait diğer alt boyutlarla cinsiyet arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Literatürde yer alan çeşitli araştırmalar bu çalışmaya ait bulguları desteklerken (Ay, Padem ve Eriş, 2010; Aybek, 2006; Hassan ve Mahdum, 2007; Kökdemir, 2003; Özdemir, 2005; Tümkaya, Aybek ve Aldağ, 2009; Yeh, 1997); birtakım araştırmalar da saptanan bulgularla ters yönde sonuçlara ulaşmışlardır (Genç, 2008; Tümkaya, 2011). Bulgulara ilişkin, kız ergenlerin erkek ergenlere göre daha fazla doğruyu arama eğilimine sahip olduğu yargısına varılabilir. Güven ve Kürüm (2006)'un aktardığına göre doğruyu arama alt ölçeği; bireyin bir konu hakkında düşünürken ya da bir araştırma yaparken konuyla ilgili birden fazla farklı fikri ve görüşü ele alarak değerlendirmesi, ayrıca kendi yargısına zıt bir düşünceyle karşılaşsa bile objektif davranışını sürdürebilmesi anlamını taşımaktadır.

Bu çalışmada yer alan kız katılımcıların erkek katılımcılara göre, gerçeği ararken daha objektif, karşıt fikirlere karşı daha hoşgörülü, farklı inanç ve düşüncelere karşı daha önyargısız olduklarına dair çıkarımda bulunulabilir.

Türk kültürünün etkisinde yetişen bireylerin çoğunlukta olduğu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde de, tıpkı diğer Türk ülkelerinde genellikle kız çocukların erkek çocuklara oranla daha denetimli ve özgürlük yönünden daha kısıtlı, toplumun ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı bir anlayış çerçevesinde yetiştirilebilmelerinin etkili olabileceği düşünülebilir. Bu anlayışı benimseyen ülkelerde erkek çocukların kız çocuklara göre daha serbest ve özgür yetiştirildikleri varsayımına dayanarak, fikir ya da fiziksel açıdan kız çocuklara tanınan özgürlük şansının erkeklere nazaran daha kısıtlı olabilmesinden dolayı, kız çocukların bu toplumsal ve kültürel anlayıştaki kısıtlanma, sınırlanma ve kendi ihtiyaçlarına kültür ve toplumun ihtiyaçlarından daha az değer verilme anlayışına karşı çıkarak daha fazla doğru fikri ya da bilgiyi arama eğiliminde olacağı, evrensel kuralları ve görüşleri irdeleyerek ilerlemeye çalışacağı düşünülebilir. Örneğin kadın-erkek eşitliği evrensel düşüncesini savunarak toplumunda yapılan eşitlikçi olmayan anlayışa karşı çıkabilmesi ve bu eşitsizliğin olumsuz yargılar, etkiler doğurduğuna dair kanıt toplamaya çalışması kız ergende doğruyu arama eğilimini arttırabileceği düşünülebilir. Bu nedenle de kız çocukların erkek çocuklara göre doğruyu arama konusunda daha sorgulayıcı olmalarının, bu fikrin etkisinde geliştiği varsayılabilir.

Bu konuda öne sürülebilecek bir başka varsayım da, kız ergenlerin erkeklere göre Gardner'ın çoklu zeka türlerinden daha çok özedönük-bireysel/ içsel- kişisel zeka türüne sahip olmaları olarak düşünülebilir (Harms, 1998; Synder, 2000). Özedönük-bireysel/ içsel- kişisel zeka türüne sahip bireyler genellikle, kendi özütlerini derinlemesine sorgulayan ve inceleyen, kim olduklarını, ne yaşamak

istediklerini, ilgilerini, sınırlarını, kendi tepki ve duygularını, doğru ve yanlışlarını aramayı seven ve çevresinde yaşananları her anlamda anlamaya çalışan kişiler olarak tanımlanabilirler (Tuğrul ve Duran, 2003). Kız ergenlerin doğruyu arama eğilimlerinin erkek ergenlere göre daha yüksek olması, Gardner'ın çoklu zeka kuramında yer alan özedönük-bireysel/ içsel- kişisel zeka türünün genel olarak kızlarda görülmesiyle bağdaştırılabilir.

Eleştirel düşünmenin diğer eğilim türleri (alt boyutları) olan açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç da kız veya erkek cinsiyetine sahip olmanın eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde (doğruyu arama eğilimi hariç) belirleyici bir etkisinin olmadığı anlamına gelmektedir. Kız ve erkek ergenlerin okulda aynı örgün eğitim ve öğretim süreçlerinden geçmeleri, onlara ait eleştirel düşünme eğilimleri puanlarında anlamlı bir farklılığın olmamasında etkili olabileceği düşünülebilir.

Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde ergen lise öğrencilerinin üç farklı yaş grubuna (13-15 yaş, 16-18 yaş ve 19-22 yaş) göre California Eleştirel Düşünme Ölçeğine ait alt ölçeklerden (boyutlardan); doğruyu arama alt ölçeği puanlarında 19-22 yaş aralığı lehine; analitiklik alt ölçeği puanlarında 19-22 yaş aralığı lehine; kendine güven alt ölçeği puanlarında 19-22 yaş aralığı lehine; meraklılık alt ölçek puanlarında 19-22 yaş aralığı lehine; açık fikirlilik alt ölçek puanlarında 13-15 yaş aralığı lehine ve sistematiklik alt ölçek puanlarında 16-18 yaş aralığı lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak, ergen lise öğrencilerinin 19-22 yaş aralığında bulunan öğrencilerin diğer iki yaş grubuna göre doğruyu arama alt ölçeği puanlarında anlamlı olarak farklılık gösterdiğinden, bu yaş grubunun diğerlerine göre daha fazla akılcı soru sorma, objektif düşünme ve

kendi fikriyle çelişen görüşlere karşı hoş görülü davranma eğilimde oldukları kanısına varılabilir. Lise öğrencilerinin 19-22 yaş aralığında bulunanlarının diğer iki yaş grubuna göre analitiklik alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaştıklarından, bu yaş grubunun daha fazla karmaşık problemler karşısında mantıklı düşünebildiği ve nesnel kanıtları kullanarak akıl yürütme becerisine sahip oldukları, problem çıkabilecek durumları önceden kestirip ona göre temkinli davranabildiği sonucuna varılabilir (Güven ve Kürüm, 2006). Ergen lise öğrencilerinin yine 19-22 yaş aralığında bulunanlarının diğer iki yaş grubuna göre kendine güven alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaştıklarından, bu yaş grubunun daha kendi akıl yürütme yöntemlerine ve süreçlerine güvenerek ilerlediği fikrine varılabilir (Güven ve Kürüm, 2006). Son olarak lise öğrencilerinin 19-22 yaş aralığında bulunan ergenlerin, meraklılık alt boyutuna ait puanlarında diğer iki yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiğinden, 19-22 yaş grubunda olan ergenlerin diğerlerine göre daha fazla bilgi elde etmeye ve yeni şeyler öğrenmeye eğilimlerinin olduğu (Güven ve Kürüm, 2006) yargısına ulaşılabılır. Yaş değişkeni ve eleştirel düşünme eğilimleri değerlendirildiğinde anlamlı farklılıkların genellikle 19-22 yaş grubunun lehine olduğu gözlenmiştir. Bu netice de yaş arttıkça bireylerin akılcı, mantıklı, organize ve hoşgörülü düşünmeyi ifade eden eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığına bir işaret olarak gösterilebilir. Bireylerin yaşları arttıkça ve daha fazla olgunlaşmaya doğru ilerlemeleri, onların geçmiş yaşlarına göre daha mantıklı, bilişsel açıdan daha becerikli ve olgun olmasının beklenmesi, bireyde ‘yüksek standartlar’ şemasının varlığıyla, ‘onay arayıcılık/kabul arayıcılık’ şemasının varlığıyla bağdaştırılabilir. Kişide ve toplumda şöyle bir inanış olabilir ‘Olgun insanlar daha mantıklı düşünmeli, daha akılcı davranmalı. İnsanlar büyüdükçe akıl becerileri de gelişmeli’. Bu gibi koşullu cümleler (-meli, -malı) bireyin yüksek standartlar şemasına ve onay

arayıcılık şemasına hizmet eden inanışlar olabilirler. Toplumun, ergen olgunlaştıkça ondan daha zeki, akıllı ve mantıklı olmasını beklemesi ya da aynı beklentinin kişinin kendisine ait olması, ondaki bu şemayı güçlendirebileceğini düşündürebilir.

Ergenlerde eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçek puanlarına bakıldığında genel anlamda (açık fikirlilik ve sistematiklik alt ölçekleri hariç) yaş ilerledikçe eleştirel düşünme eğilimlerine ait puanlarında artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin en yüksek yaş grubu olan 19-22 yaş aralığında eleştirel düşünme eğilimlerinden doğruyu arama, analitiklik, kendine güven ve meraklılık alt boyutlarından en yüksek puanları aldıkları saptanmıştır. Buna göre; ergenlerde yaş ilerledikçe eleştirel düşünme eğilimlerinin artabileceği varsayımında bulunmak mümkün gözükmemektedir. Bu varsayımdan yola çıkarak ergen bireylerin örgün eğitimde gördükleri derslerin ve sosyal yaşamdan edindikleri tecrübelerin onların eleştirel düşünmeye karşı olan eğilimlerini ve isteklilik davranışlarını arttırabileceği düşünülebilir. Ayrıca ergenlik döneminden yetişkinliğe adım atmaya başlayan 19-22 yaş aralığındaki geç ergenlerin kendi gelecekleri hakkında planlamalar yapmaya çalışmaları, yeni bir kimlik geliştirme çabaları, meslek ve eş seçimine daha fazla yönelecek olmaları da göz önünde bulundurulduğunda; daha fazla araştırmacı, sorgulayıcı, analitik düşünmeye elverişli ve meraklı olabilecekleri düşünülebilir. Bunun dışında ergenlerin kendileriyle ilgili aldıkları kararlarda giderek özerkliklerini kazanabilmeleri ya da başettikleri problemlerine karşı daha fazla ve uygun çözüm yollarını üretebilme ihtimallerinin artmasıyla birlikte kendilerine olan güvenlerinin de artış gösterebileceği düşünülebilir.

Çalışma bulguları esas alınarak ergenlerin farklı iki uyruktan birine sahip olmaları durumunda eleştirel düşünme eğilimleri puanlarında anlamlı bir değişme (farklılaşma) olmadığı tespit edilmiştir. Tıpkı internet bağımlılığı ölçeği puanlarının

değerlendirilmesinde olduğu gibi eleştirel düşünme eğilimleri açısından da iki ayrı ülke (TC ve KKTC) vatandaşları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bu sonuçlarda yine iki ayrı ülkenin formal eğitim düzenlerinin, kültürlerinin, din ve dillerinin benzer olması ve iki ülkeye ait insanların birbirleriyle sürekli ve uzun yıllardır etkileşim içinde olmaları, sonuçlarda farklılaşma olmamasının nedeni olarak gösterilebilir. TC ve KKTC vatandaşı olan ergenlerin benzer kültürel özelliklere sahip olmaları, her iki ülkeye ait bireylerin benzer kültürel düşünce yapılarına ve benzer düşünme kalıplarına, benzer kültürel görüşlere sahip olmasında etkili bir neden olarak gösterilebileceği düşünülebilir.

Ergenlerin anne eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde, ergen lise öğrencilerinin beş farklı anne eğitim durumuna (okur-yazar değil, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve üstü) göre California Eleştirel Düşünme Ölçeğine ait alt ölçeklerden (boyutlardan); doğruyu arama alt ölçeği puanlarında anne eğitim durumu okur-yazar olmayanların lehine; açık fikirlilik alt ölçeği puanlarında anne eğitim durumu okur-yazar olmayanların lehine; analitiklik alt ölçeği puanlarında anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olanların lehine; kendine güven alt ölçek puanlarında anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olanların lehine; meraklılık alt ölçek puanlarında anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olanların lehine anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Sistematiiklik alt ölçeğinde ise anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ergenlerin anne eğitim durumu düşük düzeyde olanlarında doğruyu arama ve açık fikirlilik eğilimleri yüksek olarak saptanmıştır. Konuya şöyle bir açıklama getirilebilir; formal eğitim anlamında yetersiz olduğunu düşünen bireyler günlük yaşamlarında kendilerini diğer yüksek ihtisas görmüş kişilere göre daha fazla yetiştirmek zorunda kalabilirler. Böyle bir ebeveynle büyüyen çocuklardan annelerinden model alarak bilgi aramaya,

araştırma yapmaya ya da etrafında yaşanan durumları daha fazla irdelemeye ve sorgulamaya eğilimli olabilecekleri düşünülebilir. Doğruyu arama ve açık fikirlilik alt boyutlarında anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan ergenlerin puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olarak tespit edilmesinden yola çıkarak, ergenlerin annelerinin eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle evde daha fazla zaman geçirebilecekleri ve çocuklarıyla buna bağlı olarak daha fazla ilgilenebilecekleri ya da bu ebeveynlerin kendilerinde varolmayan eğitim düzeylerini/başarılarını çocuklarında görmek isteyebilecekleri ve çocuklarının eğitim yaşamlarına daha fazla önem gösterecekleri düşünülebilir. Çocuklarının eğitimleriyle daha fazla ilgilenen annelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olabileceği bu nedenle de çocuklarının da eleştirel düşünmeye daha meyilli tutumlar gösterebilecekleri varsayımları da yapılabilir. Annelerin düşük eğitim düzeyine sahip olmaları durumunda kimi zaman çocuklarından, kendilerinde varolan eğitim düzeylerinden daha yüksek mertebeye çıkmalarını beklemek, Gestalt kuramında yer alan ‘tamamlanmayan işlerin’ çocuklar üzerinden başarı kazanarak tamamlanmaya çalışılmasına işaret olarak gösterilebilir. Anneler kendilerinde varolmayan eğitim düzeyini çocukları üzerinden tamamlamaya çalıştıkları ya da çocuklarını kendi eksiklikleri doğrultusunda yetiştirmeye çalıştıklarında, çocukların bu sürece uyum sağlayarak annesinin istekleri doğrultusunda hareket etmesi, annenin isteğiyle eğitim alanında ya da düşünme süreçlerinde başarılı-becerili olmaya çalışması, ergende ‘boyun eğicilik’ şemasının etkin olduğuna ve bu şemayla birlikte annenin isteklerine karşı boyun eğme davranışları göstermesinde etkili olacağı düşünülebilir. Boyun eğicilik şeması; bireylerin kendi istek, arzu ve gereksinimlerini bir kenara bırakarak tamamen başkalarının istek, arzu ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik davranması, kısacası kontrolü, karar verme aşamasında kararı kendisi dışındaki diğer

bir insana bırakabilmesini içermektedir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2012/2011). Ergenlerin söz dinleme davranışlarında 'fedakarlık' şemalarının kendilerinde varolmasının etkili olabileceği de düşünülebilir. Yine ergenlerin kendi istek ve gereksinimlerini bir kenara iterek yalnızca ailesinin istediği yönde hareket etmesi ve yalnızca annenin isteklerinin doyurulmasına yönelik davranması, fedakarlık düşüncesinin kendisinde aşırı derecede bulunduğu bir işaret olarak gösterilebilir.

Anne eğitim düzeyi yüksek olan ergenlerde kendine güven, analitiklik ve meraklılık eğilimlerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analitiklik, kendine güven ve meraklılık alt boyutlarında anne eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan ergenlerin puanlarının diğerlerine göre daha yüksek oluşu, kadınların, yani çocukları üzerinde etkili oldukları düşünülen annelerin eğitim yaşamlarının çocukların eleştirel düşünme stilini benimsemelerinde önemli olduğu görüşünü doğrular. Kadınların akademik açıdan başarılı olmaları, mesleki ve ekonomik yönden özgüvenlerinin yüksek olmaları durumunda çocuklarını kişisel gelişim anlamında daha kaliteli geliştirebilecekleri ya da gelecek planlamalarında onları daha faydalı ve etkili yollara yönlendirebilecekleri, onları daha bilinçli yetiştirebilecekleri ihtimalleri göz önünde bulundurulduğunda, çocuklarının eleştirel düşünmeye olan meyillerinin de artış gösterebileceği düşünülebilir. Ayrıca yine bu çıkarımdan yola çıkarak ergenlerin, yüksek eğitim düzeylerine sahip ebeveynlerinden model alarak araştırmaya ve bir şeyler öğrenmeye istekli olabilecekleri, bilgi edinme konusunda kendilerine güvenerek ve entelektüel ilgilere sahip olarak ilerleyebilecekleri varsayımları da yapılabilir. Annenin çocuğundan yüksek eğitim seviyesine sahip olmasını beklemesi, çocuğun da annenin bu kararına saygı göstererek uyum sağlaması ve annenin bu firilerini koşulsuz ya da koşullu olarak yerine getirmeye çalışması onda 'fedakarlık, boyun eğcilik ve kabul görme arayışı'

şemasının olabileceğine dair fikir verebilir. Ayrıca annenin de çocuğundan muhteşem bir düşünce süreölerine ve becerilerine sahip olmasını beklemesi, annede ‘yüksek standartlar’ şemasının varolabileceği hakkında ipucu verebilir.

Bulgular ışığında, ergen lise öğrencilerinin tüm alt boyutlarda (doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık) puanlarında babalarının aldıkları eğitim düzeyine göre farklılaştıkları saptanmıştır. Buna göre California Eleştirel Düşünme Ölçeğine ait alt ölçeklerden (boyutlardan); doğruyu arama alt ölçeği puanlarında baba eğitim durumu okur-yazar olmayanların lehine; açık fikirlilik alt ölçeği puanlarında baba eğitim durumu ilkokul olanların lehine; analitiklik alt ölçeği puanlarında baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olanların lehine; sistematiklik alt ölçeği puanlarında baba eğitim durumu okur-yazar olmayanların lehine; kendine güven alt ölçeği puanlarında baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olanların lehine; meraklılık alt ölçeği puanlarında ise baba eğitim durumunun üniversite ve üzeri olan ergenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda ergenlerin baba eğitim durumları ve eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri için şu gibi yorumların yapılabilmesi muhtemel görünmektedir; babasının eğitim durumu düşük düzeyde olan ergenlerin diğerlerine göre bilgi edinirken doğruyu aramaya, objektif düşünmeye eğiliminin olduğu ve kendi yargısına ters düşen görüşleri bile değerlendirirken önyargısız davranabileceği ve araştırma yaparken sistemli bir şekilde ilerleyebileceği ihtimallerinin yüksek olacağını söylemek doğru olabilir. Babasının eğitim düzeyi yüksek olan ergenlerin ise diğerlerine göre daha kontrollü, organize, nesnel ilerledikleri, ayrıca bir araştırma yaparken ya da bilgi elde etmeye çalışırken diğerlerine göre araştırmaya daha meyilli ve meraklı oldukları, bu süreçte kendilerine güvenlerinin de yüksek olacağı yargısına ulaşmak mümkün görünmektedir.

Eğitim düzeyi yüksek olan ergenlerin analitiklik, kendine güven ve meraklılık alt boyutlarından diğerlerine göre yüksek puan almalarında, çocukların kişi sel gelişim konusunda babalarını örnek alabilecekleri ve bu doğrultuda daha araştırıcı, eleştirel ve entelektüel olarak daha meraklı olabilecekleri düşünülebilir. Baba eğitim düzeyinin düşük olması durumunda ergenlerin doğruyu arama, sistematiklik ve açık fikirlilik eğilimlerinin diğerlerine göre daha yüksek olmasında ise, babalarının onlarla daha fazla zaman geçirebilme ihtimalleri göz önünde bulundurulabilir.

Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireyler toplumda ‘akıllı, zeki, bilgin, tecrübeli, mantıklı’ olarak algılanabilirler. Ergenlerde ya da ebeveynlerde ‘Düşünce süreçlerini etkili kullanan insanlar toplumdan daha fazla onay alabilir, daha fazla kabul görebilirler ve sonuç olarak daha fazla sevilip daha fazla değere, itibara sahip olabilirler’ anlayışının varlığıyla hareket edebilmesi; ‘onay alma/kabul görme’ şemasının olabileceğini ve ‘bilgili, akıllı ve mantıklı, zeka olarak güçlü olmasam itibar sahibi olamam ve kimse bana değer vermez, kimse beni sevmez, toplum beni onaylamaz’ akılcı olmayan inançlarla ayrıca değerersizlik ve sevilmemeye temel inançlarıyla hareket ettikleri düşünülebilir. Bilişsel davranışçı kuram ve ADDT kuramı, bireylerin akılcı olmayan inançlarının ve temelde yatan temel inançların, bilişsel hata ve çarpıtmaların bireyin kendisine karşi görüşünü, dış dünyaya (topluma-çevreye) karşi olan inanç ve görüşlerini ayrıca bireyin geleceğine dair olan inançlarının bireyin davranışlarını yönettiğini savunmaktadırlar (Türkçapar, 2015).

Bölüm 6

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Yapılan çalışmada ergen lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ayrıca internet bağımlılığı ve eleştirel düşünme eğilimleri çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda belirtilmektedir:

➤ Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında genelde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bulguların sonuçları detaylandırılacak olursa; ergenlerin analitiklik, kendine güven ve meraklılık eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça, internet bağımlılığı belirtileri ve alt boyutları olan yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon derecelerinin de artış gösterdiği saptanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinden doğruyu arama ve açık fikirlilik boyutlarının ise bu belirtilerle ters orantılı olarak düştüğü saptanmıştır. Son olarak Sistematiçlik eğilimiyle internet bağımlılığı belirtilerinin arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu doğrultuda ergenlerde internet bağımlılığı puanlarının yükselmesiyle eleştirel düşünme eğilimlerinden doğruyu arama ve açık fikirlilik dışındaki diğer eğilimler de artış göstermektedir.

➤ Ergenlerin internet bağımlılığı düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

➤ Ergenlerin sosyo-demografik değişkenleri içinde yer alan cinsiyet, yaşı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının ve internet bağımlılığı puanlarının anlamlı olarak değiştirdiği sonucuna varılmıştır. Sosyo-demografik değişkenlerden yalnızca ‘uyruk’ değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Cinsiyet değişkeniyle eleştirel düşünme eğilimlerine ait alt boyutlar değerlendirildiğinde anlamlı farklılığın yalnızca doğruyu arama alt boyutunda, kızların lehine olduğu bulgulanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğindeki diğer alt boyutlar ile cinsiyet arasında doğruyu arama eğilimi dışında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

6.2 Öneriler

Çalışmanın bu kısmında, çalışmanın bulgularında yer alan sonuçlar doğrultusunda yeni araştırma yapacak olan kişilere, eğitimcilere ve okul yöneticilerine, ailelere (ebeveynlere) ve psikolojik danışmanlara fayda sağlayacağı düşünölen birtakım önerilerde bulunmaktadır.

6.2.1 Araştırmacılara İlişkin Öneriler

➤ Bu çalışmanın evreni Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan liseler olarak belirlenmiş ve çalışmanın örneklemini de yalnızca Gazimağusa’da bulunan beş farklı lisede bulunan öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Gelecek çalışmalarda evrenin ve örneklemin genişletilerek araştırmanın daha geniş bir alanda yapılması, çalışmanın daha geçerli sonuçlar vermesi açısından önerilmektedir.

➤ Çalışma yalnızca devlet bünyesinde bulunan liselerin öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin de çalışmaya dahil edilmesi önerilmektedir.

➤ Bu çalışmanın sosyo-demografik değişkenleri yaş, cinsiyet, uyruk ve anne-baba eğitim durumları ile sınırlandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda internet

bağımlılığı ve eleştirel düşünmenin daha kapsamlı ele alınabilmesi için sosyo-demografik değişkenlere; bilgisayara veya internete sahip olma, ailenin ekonomik geliri, okul sınıf düzeyleri, okul türleri vb. değişkenler de araştırma kapsamında değerlendirilmesi önerilmektedir.

6.2.2 Eğitimcilere ve Okullara İlişkin Öneriler

➤ Çalışmada ergenlerin internet bağımlılık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu da lise öğrencilerinin internet bağımlılığı konusunda riskli bir yaş grubu içerisinde yer aldıklarını işaret etmektedir. Bu bağlamda okullarda internetin sağlıklı kullanılmasına yönelik birtakım çalışmaların yapılması önerilmektedir. İnternetin sağlıklı ve akademik başarıya fayda sağlayacak şekilde kullanılması konusunda okulda bilgisayar alanında uzman kişilerle işbirliği kurularak öğrencilerin internet ve teknoloji konusunda bilinçlendirilmesi sağlanabilir.

➤ Ergenlerde internet bağımlılığının önlenmesine yönelik olarak eğitimcilerin velilerle işbirliği yaparak birlikte bu alanda fikir yürütmeleri önemlidir. Öğrencilerin internet bağımlılığı konusunda riskli bir yaş grubunda bulunmaları nedeniyle ailelerin de internet bağımlılığı konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çeşitli seminer yada etkinliklerle velileri bilgilendirmeleri önerilmektedir.

➤ Eleştirel düşünmenin içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağı içerisinde daha fazla önem kazanmasıyla birlikte, eleştirel düşünme becerilerinin örgün eğitime adapte edilmesi bir gereklilik olarak görülmeye başlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında örgün eğitimde ve müfredatta yer alan derslerin ezberci ve tekdüze olmasının engellenmesi ve eleştirel düşünme temelli derslerin müfredata eklenmesi önerilebilir.

➤ Eleştirel düşünme becerilerinin ve güncel teknoloji sistemlerinin birleştirilerek programlanan derslerin öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin

akademik, sosyal ve günlük yaşamlarına olumlu yönde katkı sağlayacağı ve öğrencilerin içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağına daha rahat uyum sağlayabilecekleri öngörülebilir.

➤ Okullarda eleştirel düşünme temelli dersler ve etkinlikler programlanırken öğrencilerin interneti ve teknolojik ürünleri bu programları destekler biçimde kullanmalarına özen gösterilmelidir. Eleştirel düşünmeye dayalı dersler ve programlar öğrencilere kazandırılırken günümüz şartlarında varolan birtakım teknolojilerden yararlanılması ve bu teknolojilerin eğitim alanında sağlıklı kullanılması adına okullarda bilgisayar ya da teknoloji laboratuvarlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçtan yola çıkarak okullarda teknolojik ürünlerin etkili öğrenim sürecinin gerçekleştirilmesine yönelik kullanımının gerçekleşmesi ve bu anlayışın öğrencilere kazandırılması önerilmektedir.

➤ Okullarda eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması için eğitimciler ve okul yönetimine çok büyük görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Eğitimcilerin eleştirel düşünme öğretiminde başarılı olabilmeleri için öncelikle bu beceri ve düşünme sistemlerini, kendi uzmanlık alanlarındaki disiplinlere uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle bağlı buldukları alanlarda eleştirel düşünmeyi geliştirecek çeşitli kurslara, seminerlere ya da konferanslara katılmaları ve kendilerini bu alanda geliştirmeleri önerilmektedir.

➤ Eğitimciler, eleştirel düşünme becerilerinin öğretimini yalnızca sınıf ortamıyla sınırlandırmamalıdır. Gerekirse öğrencilerin bu becerileri gerçek/günlük yaşamlarında, aile hayatlarında kullanabilmeleri için çeşitli etkinliklerden yararlanılabilir. Bu bağlamda eğitimcilerin, öğrencilerin ebeveynleriyle işbirliği sağlayarak eleştirel düşünme öğretimini eğitimci-veli ilişkisine de taşınmaları önemli görülebilir. Ailelerin eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi sahibi olmaları

amacıyla eğitimcilerin eleştirel düşünme becerilerini okul dışına taşıyarak ailelere de seminer ya da sunumlar yoluyla aktarmaları önerilmektedir.

➤ Çalışmada ergenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalamanın üstünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini öğrenmeye meyilli, meraklı ve istekli oldukları düşünülebilir. Eğitim kurumlarında öğrencilerin bu istekli tavırları dikkate alınarak eleştirel düşünme öğretiminin sağlanmasına önem gösterilmeli ve öğrencilerin eleştirel düşünme konusundaki bu istekliliğinin fayda sağlayacak şekilde öğretime aktarılması ve yöneltilmesi önerilmektedir.

6.2.3 Ailelere İlişkin Öneriler

➤ Ergenlik dönemindeki bireylerin internet bağımlılığı geliştirebilme riski, büyük ölçüde aşırı, sağlıksız ve denetimsiz internet kullanımıyla ilgili olabilir. Bu nedenle ailelerin internet kullanımı konusunda çocuklarını uygun ölçülerde sınırlayabilmesi, internet kullanımlarını denetleyebilmesi, sağlıklı internet kullanımı konusunda onları bilinçlendirerek, onlara bu konuda yardımcı olabilmeleri gerekli görülebilir. Ebeveynlerin internet, bilgisayar, telefon, tablet vb. teknolojik ürünleri kullanırken çocuklarına bir model görevi görmeleri gön önünde bulundurulduğunda; bu konuda daha bilinçli ve dikkatli davranışlar sergileyerek çocuklarına iyi örnek olmaları önerilebilir. Bu nedenle ailelerin teknolojik ürünleri kullanımı açısından öncelikle kendilerini eğitmeleri önerilmektedir.

➤ Ergenlerin internet kullanımına aşırı derecede yönelmelerinde, aileleri ile kurdukları ilişkilerde yaşayabilecekleri bir takım problemlerin etkili olabileceği düşünülebilir. Çalışmada internet bağımlılığının özellikle eğitim durumu yüksek olan anne-babaların çocuklarında gözlenmesi göz önünde bulundurulduğunda; ebeveynlerin çocuklarıyla daha sıcak ilişkiler kurmaları, onlarla daha fazla ve kaliteli

zaman geçirmeye özen göstermeleri ve çocukların her türlü ihtiyaçlarına –özellikle sevgi, ilgi, duygusal doyum vb. manevi ihtiyaçlarına- yanıt verebilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ailelerin çocuklarıyla daha nitelikli ilişkiler kurarak onları sağlıklı internet kullanımını konusunda teşvik etmeleri önerilmektedir.

➤ Eleştirel düşünme; problem çözme, sağlıklı karar verme, akılcı düşünme ve sorumluluk alma gibi birtakım becerileri içermektedir. Sorumluluk alan çocuklar hem sağlıklı kimlik geliştirme hem de eleştirel düşünme becerilerini kazanma konusunda başarılı olabilirler. Bu amaçlar doğrultusunda ev ortamında çocukların birer eleştirel düşünür olabilmeleri ve sağlıklı kimlik geliştirerek, sağlıklı, karşılaştıkları problemlere uygun ve etkili çözümler üreterek ve uygun kararlar vererek öncelikle kendilerine daha sonra da topluma yararlı bireyler olmaları için ailelerin çocuklarına uygun birtakım görev ve sorumluluk vermeleri önerilmektedir.

6.2.4 Psikolojik Danışmanlara İlişkin Öneriler

➤ Teknoloji ve bilgi çağında yer almamız nedeniyle ergenlerde internet kullanımını gün geçtikçe yaygınlaşmakta ve internet bağımlılığı da buna bağlı olarak artış gösterebilmektedir. Bu bağlamda ergenlerin aşırı ya da problemlerle internet kullanımlarından uzaklaşmaları ve internet bağımlılığının önlenmesi amaçlanarak; psikolojik danışmanların internet bağımlılığı sorununa önleyici rehberlik anlayışıyla yaklaşması ve bağımlılıkların azaltılmasına, önlenmesine ve kontrol altına alınarak ruhsal açıdan sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde psikolojik danışmanların önemli etkilerinin olduğu göz önünde bulundurularak; önleyici rehberliğin bağımlılık terapilerinde daha fazla kullanılması önerilmektedir. Ayrıca yine ergenlerin bağımlılıklarının gelişmesinde aile ilişkilerinin önemli bir yordayıcı olduğu fikriyle hareket ederek internet bağımlılığına yönelik önleyici çalışmaları yalnızca okul ve öğrencileri kapsamayıp, öğrencilerin ailelerini sağlıklı internet kullanımını konusunda

bilinçlendirmeye yönelik önleyici rehberlik şemsiyesi altında birtakım program ve projelerin hazırlanması ve ailelere sunulması önerilmektedir.

➤ Psikolojik danışmanlar okul içerisinde yaygın olarak internet bağımlılığı bulunan öğrencilerle karşılaşabilirler. Bu nedenle danışmanların internet bağımlılığının işaret ve belirtilerini önceden kestirebilmeleri ve anlayabilmeleri için bu rahatsızlık hakkında bilgi sahibi olmaları önemli olarak görülebilir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların güncel bir sorun olan internet bağımlılığı konusunda bilinçlenmesi ve bilgi sahibi olması açısından bu konuda ve diğer bağımlılıkların önlenmesi konusunda önleyici rehberlik anlayışıyla hareket etmeleri önerilmektedir.

➤ Psikolojik danışmanların okulda internet bağımlılığından müzdarip olan ya da internet bağımlılığına yatkınlık gösteren öğrencilerle karşılaşmaları günümüz şartlarında olası görünmektedir. Böyle bir durumda psikolojik danışmanların internet bağımlılığı konusunda gerekli eğitimlerinin ya da uzmanlıklarının bulunması koşuluyla öğrencilere önleyici rehberlik anlayışıyla, Bilişsel davranışçı terapilerle ya da eğitim aldıkları uygun terapi ve psikolojik danışmanlık kuramları ile müdahalelerde bulunmaları önerilmektedir.

➤ Önleyici rehberlik yelpazesi altında psikolojik danışmanlardan; öğrencilerin problemlerini önceden saptayabilme ve bu problemleri önleyebilme, problemlerin oluşmasını azaltabilme, öğrencilerin ruhsal, duygusal ve öznel iyi oluşlarını sağlama, öğrencilerin sorunlarla başa çıkabilme stratejilerini geliştirmesine yardımcı olma, onların problem çözmelerinde, akılcı kararlar verebilmelerinde etkili olmalarını sağlama gibi birtakım beceri ve görevler beklenebilmektedir. Bu beceri ve görevlerin daha etkili ve başarılı yerine getirilmesi açısından psikolojik danışmanların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, mesleki açıdan daha etkili kararlar vermelerinde

ve sorunlara/problemlere uygun, sağlıklı ve faydalı çözümler üretebilmeleri amacıyla önerilmektedir.

➤ Tüm bu öneriler dışında; ülkemizde internet bağımlılığının önlenmesi ve tedavisine yönelik tedavi merkezlerinin açılmasına gereksinim duyduğu düşünülmektedir. Dünya ülkelerinde bu soruna yönelik açılan tedavi merkezlerinin olumlu etkiler yarattığı göz önüne alınacak olursa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde de bu gibi merkezilerin açılmasına olanak tanınması ve bu konuda gerekli devlet birimleriyle iletişime geçilerek internet bağımlılığına yönelik sosyal sağlık projelerinin hazırlanması ve hayata geçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağına sağlıklı bir şekilde uyum sağlayarak internet bağımlılığı, madde bağımlılığı, kumar ya da alkol bağımlılığı gibi kötü alışkanlıklardan kendilerini koruyabilmeleri ve K.K.T.C toplumuna faydalı, toplumun ilerlemesi ve ruh sağlığı açısından sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanarak devlet kanalıyla çeşitli sosyal sorumluluk projelerinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aboujaoude, E., Koran, L. M., Gamel, N., Large, M. D., & Serpe, R. T. (2006). Potential markers for problematic internet use: a telephone survey of 2,513 adults. *CNS spectrums, 11(10)* 750-755.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research, 78(4)*, 1102-1134.
- Acun, İ., Demir, M., & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 107-123.
- Açıkgöz, G. (2015). *Hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve profesyonellik davranışlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1)* 1-10.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akbıyık, C., ve Seferoğlu, S. (2006) *Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı*.
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2) 53-68.

Akın, İ. (2014). *Relationship of problematic internet use with alexithymia, emotion regulation and impulsivity* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akpınar, O. ve Öz, F. S. (2013). Gerçeklik terapisi: özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43) 1-22. ISSN: 1304-0278.

Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aksaray, P. D. S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2) 405-432.

Aksüt, M., ve Batur, Z. (2007). İnternet Perspektifi'nde Ergenlerin Sosyalleşme ve İletişim Kurma Süreci. Akademik Bilişim'07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 31 Ocak- 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Aktaş, C. (2007). Bir İletişim Aracı Olarak İnternetin Topluma Etkileri, E. Gülbuğ (Ed.), *Medya Üzerine Çalışmalar* içinde (s. 121-130). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Aktaş, H. (2004). *Bir siyasal iletişim aracı olarak internet: partilerin seçim kampanyalarında internetin yeri*. Konya: Tablet Kitabevi.

Alaçam, H. (2012). *Denizli bölgesi üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının görülme sıklığı ve yetişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Alaçam, H., Çulha Ateşçi, F., Şengül, A. C., ve Tümkaya, S. (2015). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının sigara ve alkol kullanımı ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(6), 383-388.

Alcoholrehab (2008). Critical thinking in recovery: Thinking clearly in recovery: <http://alcoholrehab.com/addiction-recovery/critical-thinking-in-recovery> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 6 Mayıs 2016.

Ali, A. Z., ve Nisa, U. (2013). Cognitive failures and internet addiction among university students: an exploratory study. *Pakistan Journal of Psychology*, 44(1), 111-121.

Alkaya, F. (2006). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Allen, D. D., & Bond, C. A. (2001). Prepharmacy predictors of success in pharmacy school: grade point averages, pharmacy college admissions test, communication abilities, and critical thinking skills. *Pharmacotherapy: The Journal of Human Pharmacology and Drug Therapy*, 21(7), 842-849.

Alpaslan, M. (2014). *İnternet Aile Stillerine Göre 9. Sınıf Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutum, Özyeterlilik ve İnternet Kullanım Amaçlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Arısoy, Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), s. 55-67.

Arslan, E. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Arslan, G. G., Demir, Y., Eşer, İ. ve Kharshid, L. (2009). Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 72-80.

Aslan, S. (2011). *Akademisyenlerde İnternet Bağımlılık Düzeyleri ve Buna Bağlı Oluşabilecek Sağlık Sorunları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aşçıoğlu-Önal, A. (2014). *Bilişsel çarpıtmalar, empati ve ruminasyon düzeyinin affetmeyi yordama gücünün incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ay, Ş. (2005). Eleştirel Düşünme Öğretimi ve Bloom'un Aşamalı Sınıflaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2) 165-173.

Ay, Ş., Padem, S., & Eriş, H. M. (2010). Teknik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stilleri. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildirileri Özetleri* (s. 268-269). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi.

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Aydoğdu, C. (2003). *Televizyon ve bilgisayarın (18-24 yaş) gençler üzerindeki psikolojik etkileri: Hendek örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Aydoğdu, H. ve Cam, M. O. (2013). Madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan ergenlerin bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve sosyal destek algıları yönünden karşılaştırılması. *Journal of Psychiatric Nursing*, 4(3), 137-145.

Ayfer, C. U. (1997). *İnternet Kitabı*, Ankara: Ada Net Yayınevi.

Bağımlılık: Psikolojide bağımlılık (t.y.). <https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Bağımlılık>.
Erişim tarihi: 07.03.2016.

Bakken, I. J., Wenzel, H. G., Göttestam, K. G., Johansson, A., & Oren, A. (2009). Internet addiction among Norwegian adults: a stratified probability sample study. *Scandinavian journal of psychology*, 50(2), 121-127.

Balcı, ř. & Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1), 5-22.

Balcılar, H. (2008). *Türkiye'nin Bilgi Toplumu Olma Yolunda Bilgi Teknolojilerinin Kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Balcı, Ş., ve Ayhan, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım ve doyumları üzerine bir saha araştırması. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(1), 174-197.
- Balkaya Çetin, A. (2014). *Ergenlerde İnternet ve Problemlili İnternet Kullanım Davranışlarının Bazı Psiko-Sosyal Özellikler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balta, Ö. Ç., ve Horzum, M. B. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 187-205.
- Başlama, M. C. (2008). *İnternet'te reklamlar ve e-alışveriş ilişkisi: İnternet kullanıcılarına yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Batıgün, A. D. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Bayhan, V. (2011). *Lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı (Malatya uygulaması)*. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 2-4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya, 919-926.

- Bayraktar, F. Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of internet usage among adolescents in North Cyprus. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2) 191-197.
- Bayraktar, F. (2013). İnternet ve ergen gelişimi. *İnternet bağımlılığı. Sorunlar ve çözümler* içinde (Ed. M. Kalkan ve C. Kaygusuz). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayraktutan, F. (2005). *Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Beard, K. & Wolf, E. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychol Behav* 4, 377-383.
- Bellici, N. (2012). gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bernard, M. E., Ellis, A., & Terjesen, M. (2006). Rational- emotive behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice and research. A. Ellis & M. E. Bernard içinde (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 3-84). New York: Springer.
- Berson, I. R., & Berson, M. J. (2005). Challenging Online Behaviors of Youth Findings From a Comparative Analysis of Young People in the United States and New Zealand. *Social Science Computer Review*, 23(1) 29-38.

- Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 9(2) 679-693.
- Beyer, K. B. (1988). Developing a Scopc and Sequence For Thinking Skills Instruction. *Educational Ledaership*, 45(7) 28- 30.
- Biçer, U. (2014). *Sosyal beceri eğitiminin ortaokul öğrencilerindeki internet bağımlılığı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilge, F. (2012). Bir Grup İlköğretim Öğrencisinde Bilgisayara Yönelik Bağımlılık Eğilimi Değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 96-105.
- Binali, R. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı ve akademik başarı durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bonfadelli, H. (2002). The Internet and Knowledge Gaps, A Theoretical and Empirical Invenstigation. *European Journal of communication*, 17(1), 65-84.

- Bono, E. D. (2011). *Kendine Düşünmeyi Öğret.* (S. Arıbaş, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi. (Orjinal baskı, 2007).
- Bowlby J, Winnicott DW, Montessori M, Kaplan LJ, Bettelheim B. Çocukları Anlamak: Ailelere Çocuk Psikolojisi Elkitabı. (Yazıcı, A. Çev.). İstanbul, Gendaş, 1998.
- Bozkurt, H., Şahin, S., ve Zoroğlu, S. (2016). İnternet Bağımlılığı: Güncel Bir Gözden Geçirme. *Journal Of Contemporary Medicine*, 6(2) 70-149.
- Bozoğlu, Ö. (2008). *Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bölükbaş, K. (2003). *İnternet Kafeler ve İnternet Bağımlılığı Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Diyarbakır örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Brand, M., Young, K. S., & Laier, C. (2014). Prefrontal control and Internet addiction: a theoretical model and review of neuropsychological and neuroimaging findings. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 375. doi: 10.3389/fnhum.2014.00375
- Brey, P. (2006). Evaluating the social and cultural implications of the internet. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 36(3), 41-48.

- Browning, R., Greenwald, M., & Hollander, R. (1990). Critical Thinking and Problem Solving. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 6(4), 10-11.
- Bulut, S., Ertem, G. ve Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 27-38.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S., & Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study. *College Student Journal*, 38(3), 482-493.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orjinal baskı, 2004).
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camardese, G., De Risio, L., Di Nicola, M., Pizi, G., & Janiri, L. (2012). A role for pharmacotherapy in the treatment of “internet addiction”. *Clinical neuropharmacology*, 35(6), 283-289.
- Can, M. Ş. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinde görülen “madde bağımlılığı” alışkanlığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cao, F., & Su, L. (2007). Internet addiction among chinese adolescents: Prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 275-281.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument, *Computers in Human Behavior*, 18, 553–75.
- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction a theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Communication research*, 30(6), 625-648.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of communication*, 55(4), 721-736.
- Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234-242.
- Case, C. J., & Young, K. S. (2001). Internet risk management: building a framework for research. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, 8(3), 16-18.

- Cengizhan, C. (2003). Bilgisayar ve internet bağımlılığı, IX. Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul, Türkiye.
- Cevher, Ö. Y. (2008). *Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sakarya.
- Ceyhan, E. (2010). Problemlerli internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.
- Ceyhan, E., & Ceyhan, A. A. (2007). An investigation of problematic Internet usage behaviors on Turkish university students. *Proceedings of 7. International Educational Technology Conference Volume: II* (p. 115-120). North Cyprus: Near East University.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürçan, A. (2007). Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 387-416.
- Chakraborty, K., Basu, D., & Vijaya, K. K. G. (2010). Internet Addiction: consensus, controversies and the way ahead. *East Asian Archives of Psychiatry*, 20, 123-132.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A Survey of Programs*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.

- Chang, M. K. & Man-Law, S. P. (2008). Factor structure for Young's Internet Addiction Test: A confirmatory study. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2597-2619.
- Choi, K., Son, H., Park, M., Han, J., Kim, K., Lee, B., & Gwak, H. (2009). Internet Overuse And Excessive Daytime Sleepiness In Adolescents. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 63(4), 455-462.
- Chou, C., & Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 35(1), 65-80.
- Chou, C., Condron, L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Cicioğlu, M. (2014). *Öğrencilerin problemleri internet kullanımı ve siber zorbalık davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Cohen, M. S., Freeman, J. T., & Thompson, B. (1998). Critical thinking skills in tactical decision making: A model and a training strategy. *Making decision under stress: Implications for individual and team training*, 155-189.
- Colwell, J., & Kato, M. (2003). Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 6(2), 149-158.

Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (6th ed.). Wadsworth: Brooks Cole, Thompson Learning.

Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları (T. Ergene Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Cömert, I. T., ve Kültegin, Ö. (2009). İstanbul örnekleminde internet ve bilgisayar bağımlılığının yaygınlığı ve farklı etkenlerle ilişkisi. *Turkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine*, 6(1), 9-16.

Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çağiltay, K. (1997). *İnternet*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı ve Yayıncılık.

Çağır, G. ve Gürkan, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 70-85.

Çakır, H., Topçu, H. (2005). Bir İletişim Dili Olarak İnternet. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-76.

Çam, H. H., ve Nur, N. (2015). Adölesanlarda internet bağımlılığı prevalansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TAF Prev Med Bull*, 14(3), 181-188.

- Çavuş, H., ve Gökdaş, I. (2006). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin internetten yararlanma nedenleri ve kazanımları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 56-78.
- Çavuş, S. (2011). *Yeni iletişim teknolojilerinden internet ve halkla ilişkilerdeki yerinin incelenmesi: talas belediyesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çavuşoğlu, M. (2005). Yeni ekonomi ve internet (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, M. (2013). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çevik, G. B. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). ergenlerin arkadaş bağıllığı ve internet bağımlılığının cinsiyet ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240
- Çıtak, E. A., Uysal, G. (2012). Kavram analizi: eleştirel düşünme. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(3), 3-9.
- Çuhadaroğlu F. (1996). Adölesansda Psikolojik Gelişim Özellikleri. *Katkı Pediatri Dergisi*, 5:783-88

- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187–195.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, S. (2005). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirhan, E., & Köklükaya, A. N. (2014). The critical thinking dispositions of prospective science teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1551-1555. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.433.
- Denizci, Ö. M. (2009). Bilişim toplumu bağlamında internet olgusu ve sosyopsikolojik etkileri. *Marmara İletişim Dergisi*, 15, 47-63.
- Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. Sempozyum Dizisi*, (63), 19-21.

- Deryakulu, D., & Eşgi, A. G. N. (2001). İnternet kafelerin ortam ve kullanıcı profili. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (5), 52-60.
- Dinç, M. (2012). Aaron Temkin BECK: After Cricitical Thinking to A Creative Psychotherapy Theory. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 1(2), 70-76.
- Dinçer, B. (2008). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin anne baba tutumları algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- DiNicola, M. D. (2004). *Pathological internet use among college students: The prevalance of pathological internet use and its correlates*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ohio Üniversitesi.
- Dinler, Z. (1998). *Bilimsel Arastırma ve internete Baglı Bilgi Merkezleri El Kitabı*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Dirimeşe E. (2006). *Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğan, A. (2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- Doğan, H., Işıklar, A., & Eroğlu, E. (2008). Ergenlerin problemlı internet kullanımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18, 106-124.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma. Yayınlanmamış Araştırma. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakóltesi.
- Döner, C. (2011). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durak-Batgün, A. & Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Dursun, F. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin İnterneti Kullanma Amaçları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Malatya.
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İnternet Bağımlılığı ve çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-46.

Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday retmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.

Edwards, A. (1995). *Doğrusal regresyon ve korelasyona giriş*. (ev. S. Hovardaoğlu.). Ankara: Hatipoğlu Yayınları

Eftekin, P. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri

Egger, O., & Rauterberg, M. (1996). *Internet Behaviour and Addiction*. Unpublished master's thesis, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Zürich.

Ekici, ř. (2009). *Bir iletişim ortamı olarak internet ve Türkiyede internetin regülasyonu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ekinci, A. (2002). Aziz Antonius' un Baştan ıkarılması: Bir Kötü Alışkanlık Olarak İnternet. *Cogito Dergisi*, 30, 227-235.

Ekinci, ., ve Aybek, B. (2010). *ğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827

- Eldeleklioğlu, J., ve Özkılıç, R. (2008). Eleştirel düşünme eğitiminin PDR öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(39), 25-36.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychoterapy* (rev.ed.). New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. (2004). Why I (really) became a therapist. *Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 21, 73-77.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits Of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Astreamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- Erboy, E. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Ergün, M. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ocak Yayınları. Ankara.

Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Universities Press.

Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ertuğrul, İ. ve Keskin, N. (2012). İnternet'in Türkçenin kullanımında ve toplum-birey yapısının değişimindeki rolü. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 3(2), 80-88.

Ertürk, R. (2007). *Öğretmenlerin internet kullanma becerileri ve internet'e yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Erus, S. M. (2013). *Evli bireylerin problem çözme becerilerinin ve ilişkilerde akılcı olmayan inançlarının evlilikte öz yeterliklerini yordaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Esen, 2010 Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Esen, B. K., ve Gündoğdu, M. (2010). The relationship between internet addiction, peer pressure and perceived social support among adolescents. *International Journal of Educational Researchers*, 1(2), 29-36.

- Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgement: the development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education, 33*(8), 345-350.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. American Philosophical Association, Newark, Delaware. ED 315 423. 112 pp.
- Ferguson, D. A., & Perse, E. M. (2000). The World Wide Web as a functional alternative to television. *Journal of broadcasting & electronic media, 44*(2), 155-174.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. (2nd ed) Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Fung, İ. Y. Y. (2005). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education, 15*(1), 7-23.
- Genç, O. ve Köse, U. (2014). Siber Suçlarla Mücadelede Önleyici Faaliyetler:“Bilinçli Bilişim Temiz Toplum” Projesi.

- Genç, S. Z. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 89-116.
- Gençer, S. L. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18 A National Study. *Psychological science*, 20(5), 594-602.
- Glasser, W. (1975). *Reality Therapy*. New York: Herper and Row Publishers.
- Glasser, W. (1992). *Kalite eğitiminde öğretmen* (U. Kaplan, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (1998). *Choice Theory a new psychotherapy of personal freedom*. New York :Harper Collins.
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2002). *Unhappy teenagers: A way for parents and teachers to reach them*. New York: Harper Collins

- Goel, D., Subramanyam, A., & Kamath, R. (2013). A study on the prevalence of internet addiction and its association with psychopathology in Indian adolescents. *Indian journal of psychiatry*, 55(2), 140-143.
- Goldberg, I. (1995). Internet addiction disorder-Diagnostic criteria. Addiction Support Group (IASG). Disponible en: <http://iucf.indiana.edu/~brown/hyplan/addict.html>. (3 Mayıs 2016).
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). The investigation of the creative thinking levels and the critical thinking disposition of pre-service elementary teachers. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Gökçakan, Z., ve Gökçakan, N. (2005). Depresyonda bilişsel terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 91-101.
- Gökçearslan, Ş. ve Günbatır, M.S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 10-24.
- Göker, G., Demir, M., ve Doğan, D. (2010). Ağ toplumunda sosyalleşme ve paylaşım: Facebook üzerine ampirik bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), Makale numarası: 4C0035.
- Gökhale, A. (1995). *Collaborative learning enhances critical thinking*. Journal of Technology Education 7, 1. <http://scholar.lib.vt.edu> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi:13 Temmuz 2016.

- Gönenç, Ö. (2003). İnternet ve Türkiye'deki Gelişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 16, 87-98.
- Gönül, 2002 Gönül, A.S. (2002). Patolojik internet kullanımı. *Yeni Symposium*, 40(3), 105-110.
- Göregenli, M. (2005). *Çocuklarda internet kullanımı*, 9. *Ergen Psikiyatrisi Sempozyum Bildirileri ve Notları*.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Greenberg, J. L. Lewis, S. E. & Dodd, D. K. (1999). Overlapping addictions and self esteem among college me and women. *Addiction Behaviour*, 24, 565-571.
- Greenfield D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: a preliminary analysis. *Cyberpsychology and Behaviour*, 2: 403-12.
- Griffiths, M. (1990). The cognitive psychology of gambling. *Journal of Gambling Studies*. 6(1), 31-42.
- Griffiths, M. (1991). Amusement Machine Playing in Childhood and Adolescence: A Comparative Analysis of Video Game and Fruit Machines. *Journal of Adolescence*, 14(1), 53-73.

- Griffiths, M. (1995). Technological Addictions. *Clinical Psychology Forum*, 71, 98-105.
- Griffiths, M. (1999). Internet Addiction: Fact or fiction? *The Psychologist*, 12(5), 246- 250.
- Griffiths, M. (2000). Excessive internet use: Implications for sexual behaviour. *Cyberpsychology & Behavior*, 3(4), 537-552.
- Griffiths, M. (2001). Sex on the Internet: Observations and implications for Internet sex addiction. *Journal of sex research*, 38(4), 333-342.
- Griffiths, M. (2003). Internet gambling: Issues, concerns, and recommendations. *Cyber Psychology & Behavior*, 6(6), 557-568.
- Griffiths, M. D., & Davies, M. N. (2005). Videogame addiction: Does it exist. *Handbook of computer game studies*, 359-368.
- Grohol, J.M. (1999). Internet addiction guide. *Recuperado el* 6, 25-26
- Grüsser, S. M., Thalemann, R., Albrecht, U., & Thalemann, C. N. (2005). Excessive computer usage in adolescents—a psychometric evaluation. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 117(5-6), 188-195.

Gülaşık, Ö. (2011). *İnternetin kamusal alan niteliği üzerine bir araştırma: ankara'daki üniversite öğrencilerinin internet kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*. Özü http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3471019/sosyal_aglarin_egitim_amacli_kullanimi.pdf?AWSAccessKeyId=AK adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 6 Eylül 2016.

Gülveren H. (2007). *eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gümüş, A. B., Şıpkın, S., Tuna, A., ve Keskin, G. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı, şiddet eğilimi ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 460-467.

Günüç, S. ve Kayri, M. (2010). Türkiye'de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlilik-güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 220-232.

Günüç, S. (2013). İnternet Bağımlılığını Yordayan Bazı Değişkenlerin Cart ve Chaid Analizleri ile İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (71), 88-101

Gürcan, A. (2007). The validity and reliability of the Problematic Internet Usage scale. *Educational Sciences: theory & practice*, 7(1), 411-416.

Gürcan, N. (2010). *Ergenlerin problemlı internet kullanımları ile uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya

Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme, Eğitim Reformu Girişimi*.

<http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Elestireldusunme>

adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 4 Nisan 2016.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75-89.

Güven, N. (2005). *İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ha, J. H., Kim, S. Y., Bae, S. C., Bae, S., Kim, H., Sim, M., Lyoo, I. K. & Cho, S. C. (2007). Depression and Internet addiction in adolescents. *Psychopathology*, 40(6), 424-430.

Ha, J. H., Yoo, H. J., Cho, I. H., Chin, B., Shin, D., & Kim, J. H. (2006). Psychiatric comorbidity assessed in Korean children and adolescents who screen positive for Internet addiction. *The Journal of clinical psychiatry*, 67(5), 821-826.

- Haight, M., & Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with William Glasser. *North American Journal of Psychology*, 3(5), 407-416.
- Hall, A. S., & Parsons, J. (2001). Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy. *Journal of mental health counseling*, 23(4), 312.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Mahwah New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Association, Inc. Publishers.
- Hamurcu, H., Günay, Y. ve Akamca, G. Ö. (2005). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Profilleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 147-157.
- Hardie, E., & Tee, M. Y. (2007). Excessive Internet use: The role of personality, loneliness and social support networks in Internet Addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies & Society*, 5(1), 34-47.
- Harms, G. D. (1998). Self-perceptions of multiple intelligences among selected third seventh-, and eleventh-grade students in South Dakota. *Dissertation Abstracts International*, 59(8), 2850.
- Has, E. (2012). *Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Hassan, K. E. & Mahdum, G. (2007). Validating the Watson Glaser critical thinking appraisal. *Higher Education*, 54, 361-383.
- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Community & Society*, 8(2), 125-147.
- Hekim, H. ve Başıbüyük, O. (2013). Siber Suçlar ve Türkiye'nin Siber Güvenlik Politikaları. *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi*, 4(2), 135-158.
- Hew, K. F. (2011). Students' and Teachers' Use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676.
- Holden, C. (2001). 'Behavioral' Addictions: Do They Exist?. [electronic version] *Science*, 294(5544), 980-982: <http://www-psych.stanford.edu/~knutson/bad/holden01.pdf> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 2 Mart 2016
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159). https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 7 Mart 2016.
- Huang, Y. R. (2006). Identity and intimacy crisis and their relationship to internet dependence among college students. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(5), 571-576.

- İlgaz, C. (2002). İletişim Teknolojileri ve Bilgi Toplumu. İstanbul Üniversitesi *İletişim Fakültesi Dergisi*,13, 263-268.
- Impraim, S. (2012). *The relationship among internet addiction, use of facebook and academic performance*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Işık, A. (2016). *Akneli ergenlerde akne şiddeti ile problemleri internet kullanımı ve psikiyatrik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Işık, U. (2007). *Medya bağımlılığı teorisi doğrultusunda internet kullanımının etkileri ve internet Bağımlılığı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İçel, K. (2015). *Kitle haberleşme hukuku: basın radyo-televizyon sinema internet*. (9. Baskı) İstanbul: Beta, s. 479-480.
- İnal, E. (2005). *E-Ticaret hukukundaki gelişmeler ve internette sözleşmeleri kurulması*. Vedat kitapçılık, İstanbul.
- İnal, Y. ve Çağıltay, K. (2005). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II. Eğitimde Oyun Sempozyumu, 14 Mayıs 2005.

- İnan, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İpşiroğlu, Z. (1992). *Eleştirinin Eleştirisi*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- İşleyen, F. (2014). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin kişisel ve ailesel faktörlerle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
Ege Üniversitesi, İzmir
- İşsever, N. K. (2016). *İnternet bağımlılığının üniversite öğrencilerinde yaygınlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Jang, K. S., Hwang, S. Y., Cho, J. Y. (2008). Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. *Journal of School Health*, 78,165-171.
- Janoschka, A. (2004). *Web advertising: new forms of communication on the Internet*.
Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Javed, M., Muhammad, A. N., & Qurat-ul-ain, A. (2015). Assessing postgraduate students' critical thinking ability. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 9(2), 19-26.
- Jiang, Q. (2014). Internet addiction among young people in China: Internet connectedness, online gaming, and academic performance decrement. *Internet Research*, 24(1), 2-20.

Johnson, B. E. (1998). *Stirring up think*. Boston: Houghton Mifflin.

Joinson, A., McKenna, K., Postmes, T. & Reips, U. (2007). *The Oxford handbook of internet psychology*. Ed. by Adam N. Joinson ... [et al.]. Oxford: Oxford University Press.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kanbay, Y., Aslan, Ö., Işık, E., ve Kılıç, N. (2013). Problem solving and critical thinking skills of undergraduate nursing students. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 3(3), 244-251.

Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *CyberPsychology & Behavior*, 1(1), 11-17.

Kaner, S. (1993). Kontrol kuramı ve Gerçeklik terapisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 569-585.

- Kar, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin interneti oyun ve sosyal ağ amaçlı kullanımları ile akademik başarılarının arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karabudak, S. S., & Yıldırım, B. (2011). Kronik Böbrek Yetmezliği Olan Çocuk Hastanın Hemşirelik Bakımında Eleştirel Düşünme. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1(1), 95-105.
- Karaca, M. (2007). *Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elazığ örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karadeniz, A. (2006) *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karafil, A. Y. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli demografik faktörler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karahan, M., & İzci, E. (2001). *Üniversite öğrencilerinin internet kullanım düzeyleri ve beklentilerinin değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Dergisi, 150 Erişim tarihi: 6 Eylül 2016, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/karahan_izci.htm
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri: İnönü Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karbalaei, A. (2012). Critical Thinking and Academic Achievement. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 121-128.

Kartol, A. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kaya, H. (1997), *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*, İstanbul: Kazancı Kitap.

Keepers, C. A. (1990). Pathological preoccupation with video games. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(1), 49-50.

Kennedy, H. (2006). Beyond anonymity or future directions for internet identity research. *New Media & Society*, 8(6), 859-876.

Kezer, F., Oğurlu, Ü., & Akfırat, O. N. (2016). Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Umutsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/Investigation of the Relationship Between Critical Thinking Disposition, General Self-Efficacy and Hopelessness. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 202-218.

Kılınç, İ. (2015). *Lise öğrencilerinin siber duyarlılık, internet bağımlılığı ve sosyal değerlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Kim, J. S., & Chun, B. C. (2005). Association of Internet addiction with health promotion lifestyle profile and perceived health status in adolescents. *Journal of preventive medicine and public health*, 38(1), 53-60.

Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S., & Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 43(2), 185-192.

Kim, Y., Park, J. Y., Kim, S. B., Jung, I. K., Lim, Y. S., & Kim, J. H. (2010). The effects of Internet addiction on the lifestyle and dietary behavior of Korean adolescents. *Nutrition research and practice*, 4(1), 51-57.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Boss.

- Klotz, R. J. (2004). *The Politics of Internet Communication*. New York: Rowman & Littlefield.
- Koç, M. (2011). Internet addiction and psychopathology. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(1), 143-148.
- Koçak, K. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çözümler konusunda başarısına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),1-3.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Ortaöğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Korkmaz, Y. (2014). *Lise öğrencilerinin depresyon, anksiyete, stres ve internet bağımlılığı ilişkisinin bazı değişkenlerine göre yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Korkut, F. (2003). Okullarda Önleyici Rehberlik Hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 27-40.
- Korkut, F. (2007). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma: psikolojik danışman eğitimcileri, uygulamacıları ve öğrencileri için* (2. Basım). Anı.

Koyuncu, T., Ünsal, A., & Arslantaş, D. (2012). *İlköğretim ve lise öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve yalnızlık*. 15. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Bursa. 250-252. ISBN: 987-975-97836-3-1

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kökdemir, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *PiVOLKA, Başkent Üniversitesi*, 7(21), 16-19.

Köroğlu, E. (2015). *Akılcı Duygulanım Davranışçı Terapiler*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Köroğlu, G., Öztürk, Ö., Tellioglu, N., Genç, Y., Mırsal, H. ve Beyazyürek, M. (2006). Problemlili internet kullanımıyla başvuran iki uçlu bir hasta nedeniyle psikiyatrik ek tanı tartışması: olgu sunumu. *Bağımlılık Dergisi*, 7(3),150-154.

Köse, N. (2016). Ergenlerde İnternet Bağımlılığının Yaşam Doyumuna Etkisi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.

Kratzer, S., & Hegerl, U. (2008). Is ‘‘internet addiction’’ a disorder of its own? A study on subjects with excessive internet use. *Psychiatrische Praxis*, 3, 80-83.

- Kraut, R., M. Patterson, V. Landmark, S. Kiesler, T. Mukophadhyay, W. Scherlis, (1998). Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well Being?. *American Psychologist*, 53, 1017–1031.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J. ve Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51, 366-382.
- Kul, İlhami (1998). *İnternet Elektronik ve Multimedya Teknik Terimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Kulu, M. (2012). *Öğrencilerin İnternet Kullanımına Yönelik Görüşleri ve Okul Başarısı ile İlişkisi: Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lacey, H. J. (1993). Self-damaging and addictive behavior in bulimia nervosa: A catchment area study. *British Journal of Psychiatry*, 63, 190-194.

- Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C., & Jing, J. (2009). Factors associated with Internet addiction among adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 551-555.
- LaRose, R., Lin, C. A., & Eastin, M. S. (2003). *Unregulated Internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation?*. *Media Psychology*, 5(3), 225-253.
- Lawson, T., Jordan-Fleming, M., & Bodle, J. (2015). Measuring psychological critical thinking: An update. *Teaching of Psychology*, 42(3), 248-253.
- Lee, S.T. (2009). *Examining the relationships between metacognition, self-regulation and critical thinking in online socratic seminars for high school social studies students* (Unpublished Doctoral Thesis). Texas University, Austin.
- Lesieur, H. R., & Blume, S. B. (1993). Pathological gambling, eating disorders, and the psychoactive substance use disorders. *Journal of Addictive diseases*, 12(3), 89-102.
- Leung L. ve Lee, P. S. N., (2012). Impact of Internet Literacy, Internet Addiction Symptoms, and Internet Activities on Academic Performance. *Social Science Computer Review*, 30(4), 403-418.
- Lin, P. C., Kuo, S. Y., Lee, P. H., Sheen, T. C., & Chen, S. R. (2014). Effects of internet addiction on heart rate variability in school-aged children. *Journal of Cardiovascular Nursing*, 29(6), 493-498.

- Lorcher, P., S. (2003). Worry and Irrational Beliefs: A Preliminary Investigation. *Individual Differences Research*, 1(1), 73-76.
- Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the Bernardone Family. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 199-209.
- Mason, C. P., & Duba, J. D. (2009). Using reality therapy in schools: its potential impact on the effectiveness of the ASCA national model. *International Journal of Reality Therapy*, 29, 1.
- Matsuba, M. K. (2006). Searching for self and relationships online. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(3), 275-284.
- Meerkerk, G. J., Van Den Eijnden, R. J., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. F. (2009). The compulsive internet use scale (CIUS): some psychometric properties. *Cyberpsychology & behavior*, 12(1), 1-6.
- Mestçi, A. (2007). Türkiye İnternet Raporu 2007. *Beykent Üniversitesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, İstanbul*. s. 175-183.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in human behavior*, 16(1), 13-29.
- Morris, M., ve Ogan, C. (1996). The Internet as mass medium. *Journal of Communication*, 46(1): 36-50.

- Morrison, C. M., & Gore, H. (2010). The relationship between excessive Internet use and depression: a questionnaire-based study of 1,319 young people and adults. *Psychopathology*, 43(2), 121-126.
- Morsünbül, Ü. (2014). Internet addiction in adolescence period: its relations with identity style and ruminative exploration. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 15(1), 77-83.
- Murdock, N. L. (2014). Psikolojik Danışma Ve Psikoterapi Kuramları (F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal Baskı 2009).
- Muslu, G. K., ve Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5) 445–450.
- Nalwa, K. ve Anand, A. (2003). Internet addiction in students: a cause of concern. *CyberPsychology & Behavior*, 6 (6), 653- 656.
- Nar, E. (2006). *Kimse Beni Anlamıyor "Gençlik ve Ergenlik Adına Merak Edilen Herşey"*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Naralan, A. (2002). İnternette Etik İhlaller. *Ekev Akademi Dergisi*, 6(11) 141.
- Ng, B. D., & Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the internet and online gaming. *Cyberpsychology & behavior*, 8(2), 110-113.

- Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking. Teaching Thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.
- Obay, M. (2009). *Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Odabaşı, H. F., Kabakçı, I., ve Çoklar, A. N. (2007). *İnternet, çocuk ve aile*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Oğuz, B., Zayim, N., Özel, D., ve Saka, O. (2008). Tıp öğrencilerinin internette bilişsel durumları. *Akademik Bilişim*, 30, 447-453.
- Oliver, H., & Utermohlen, R. (1995). *An innovative teaching strategy: using critical thinking to give students a guide to the future*. Eric Documents Reproduction Service No 389702.
- Onay, P. D., Hotomaroğlu, A., ve Çağıltay, K. (2005). *Türkiye’de Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı, Ankara.
- Onur, V. (2009). İlköğretim Hayat Bilgisi Programının Eleştirel Düşünceye Yönelik Kazanımlarının Ulaşılabilirlik Düzeyi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Orzack, M. H., Voluse, A. C., Wolf, D., & Hennen, J. (2006). An ongoing study of group treatment for men involved in problematic Internet-enabled sexual behavior. *CyberPsychology & Behavior*, 9(3), 348-360.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı: İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Önalın, A. U. (1994). Parmakların Ucundaki Dünya. *Bilim Ve Teknik Dergisi*, 27(318).
- Önay, N. (2014). *Ergenlerde internet bağımlılığı yordayıcıları olarak ana baba tutumları, iletişim becerisi ve yalnızlık algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öner, K. (2015). *Lise öğrencisi ergenlerde depresyon, internet bağımlılığı ve ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özbay, A., & Yetişener, F. (2002). *7'den 77'ye Yeni başlayan herkes için internet rehberi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Özbay, Y. (5-7 Eylül 1996). Kontrol Teorisi ve Gerçeklik Terapisinin okulda psikolojik hizmetlere getirdiği yeni boyutlar III. Ulusal Psikolojik Danışma Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Özcan, N. K., ve Buzlu, S. (2005). Problemlı İnternet Kullanımı Belirlemede Yardımcı Bir Araç: İnternette Bilişsel Durum Ölçeği'nin Üniversite Öğrencilerinde Geçerlilik ve Güvenirliği. *Journal of Dependence*, 6, 19-26.
- Özçınar, Z. (2011). The Relationship Between Internet Addiction and Communication, Educational and Physical Problems of Adolescents in North Cyprus. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 22-32.
- Özdel, K. (2015). Dünden bugüne Bilişsel Davranışçı Terapiler: Teori ve Uygulama. *Tükiye Klinikleri*, 8(2), 10-20.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y. ve Ak, Ş. (2016). Ergenlikte saplantılı internet kullanımının anababa ve ergenlerin bildirimine dayalı olarak incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(2), 330-343.
- Özgen, F. (2016). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile kişilik ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsakız Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2) doi:10.17860/efd.33094.
- Özgür, U. (2010). *Tüketici elektroniği ürünlerinin internet üzerinden pazarlanması ve üniversite öğrencilerinin tüketici elektroniği ürünlerini internette satın alma faaliyetlerine yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özmen, A. (2004). *Seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özolgün-Kurt, N. (2014). *Meslek lisesi öğrencilerinde problemlerle internet kullanımı, bilişsel yetenek ve dikkat becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, A., Bayazıt, B., & Yılmaz, O. (2016). The investigation of critical thinking dispositions of the students at physical education and sports teaching department. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(10), 122-130.
- Öztürk, M. C. (2011). *İnternetin Sunduğu Halkla İlişkiler Uygulamaları*. (Ed. M. Işık ve M. Akdağ). Düünden Bugüne Halkla İlişkiler, Konya: Eğitim Kitabevi, 177-188.

- Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. ve Kalyoncu, Ö. A. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 36-41.
- Pardue, S. F. (1987). Decision-making skills and critical thinking ability among associate degree, diploma, baccalaureate and master's prepared nurses. *Journal of Nursing Education*, 26 (9), 354-361.
- Parlatır, İ., Zülfikar, H., ve Gözaydın, N. (1994). *Türk Dil Kurumu Okul Sözlüğü* (2. Basım). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking tools for charge of learning and your life*. New Jersey: Prentice Hall Upper Saddle River.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). A miniature guide for those who teach on how to improve student learning: 30 practical ideas. https://www.criticalthinking.org/TGS_files/SAM-ImproveStudentLearning.pdf adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 07.03.2016.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press. [Electronic Version].
- Paul, W. R. (1984). The Socratic Spirit: An Answer to Louise Goldman. *Educational Leadership* 42(1), 63-64.
- Primo, A.F.T., Pereira, V.A. & Freitas, A. (2000). Brazilian crossdresser club. *Cyberpsychology & Behavior*, 3(2), 287-296.

Rasool, J., Banks, C., & McCarthy, M. J. (1993). *Critical Thinking: Reading and writing in a diverse World*. (2nd Ed.). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Reisoğlu, İ., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemlı internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1606> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 10 Mayıs 2016.

Rudinow, J. & Barry V. E. (2004). *Invitation to Critical Thinking*. (3.nd ed). Boston: Wadsworth Publishing.

Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. New York: Harper & Row.

Sabancı, B., (2005). *İlköğretimde çalışan branş öğretmenlerinin internet kullanma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Santa-Rita, E. (1997). The effect of computer-assisted student development programs on entering freshmen locus of control orientation. *College Student Journal*, 31, 80–83.

Say, G. (2016). *Problemlı internet kullanımı ile ilişkili bazı değişkenler: Ebeveyn-ergen ilişki niteliği, yalnızlık, öfke ve problem çözme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. Erişim tarihi: 3 Haziran 2016. [www.freeinquiry.com/critical -thinking.html](http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html).
- Scherer, K. (1997). College life online of College life and Development. *Healthy and unhealthy Internet use Journal*, 38, 655-665.
- Scherer, K., & Bost, J. (1997, August). *Internet use patterns: Is there Internet dependency on campus*. In 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, Illinois.
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleřtirel dűřűnme ۆğretiminin ۆğretmen adaylarının akademik bařarı, eleřtirel dűřűnme eęilimine ve dűzeyine olan etkisi*. Yayınlanmamıř yüksek lisans tezi. ukurova Üniversitesi, Adana.
- Scott, J. N., & Markert, R. J. (1994). Relationship between critical thinking skills and success in preclinical courses. *Academic Medicine*, 69(11), 920-4.
- Scott, J. N., Markert, R. J., & Dunn, M. M. (1998). Critical thinking: change during medical school and relationship to performance in clinical clerkships. *Medical Education*, 32(1), 14-18.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Critical thinking*. In The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, CA.
- Seligman, L. (2001). *Systems, strategies and skills of counseling and psychotherapy*. Upper saddle River, NJ: Prencite-Hall.

- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127) 64-70.
- Sevindik, F. (2011). *Fırat üniversitesi öğrencilerinde problemli internet kullanımı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sezer, F. (2013). Psikolojik İyi Olma Durumu Üzerine Etkili Faktörler. *Education Sciences*, 8(4), 489-504.
- Shaffer, H. J., Hall, M. N., & Bilt, J. V. (2000). Computer addiction: A critical consideration. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 162.
- 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), 267-272.
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S. & Dan, S. J. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17, 207–216.
- Sharf, R. S. (1999). *Theories of Psychotherapy & Counseling: Concepts and Cases* (2nd Ed.). America:BrooksCole.
- Sharf, R., S. (2014). *Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları* (Acar, V. N. Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal Basım 2011).

- Shek, D. T., Tang, V. M., & Lo, C. Y. (2009). Evaluation of an Internet addiction treatment program for Chinese adolescents in Hong Kong. *Adolescence, 44*(174), 359-373.
- Shields, M. K., & Behrman, R. E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. *The Future of Children, 10*(2), 4-30.
- Simkova, B., & Cincera, J. (2004). Internet addiction disorder and chatting in the Czech Republic. *CyberPsychology & Behavior, 7*(5), 536-539.
- Siyez, D. M. (2015). The effect of approval dependence and empathy on excessive internet use through social benefit among university students. *Anatolian Journal of Psychiatry, 16*(1), 30-36.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education, 27*(1), 24-51.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *Delta Pi Epsilon Journal, 50*(2): 90.
- Skitka, L., Sargis, E., (2005) *Social Psychological Research and the Internet: the Promise and Peril of a New Methodological Frontier*. Hamburger Y.A. (Ed.) *The Social Net: Understanding Human Behavior in Cyberspace içinde* (1- 25) New York:Oxford University Press.

- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2): 90.
- Sonkur, A. (2014). *İnternet bağımlılığının depresyon, tepki biçimleri, düşünce baskılama, endişe ve üst bilişle ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sivas.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sterling, B. (1993). *A Short History of the Internet*. Erişim tarihi: 27 Haziran 2016. http://cmuems.com/2012/b/files/2012/09/Bruce_Sterling_A_Short_History_of_the_Internet.pdf.
- Sternberg, R. J. (1986) *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Washington: Institute of Education (ED).
- Sternberg, R.J. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Bussiness Venturing*. 19, 189-201.

Steward, R. J., & Al-Abdulla, Y. (1989). *An Examination of the Relationship between Critical Thinking and Academic Success on a University Campus*.
Erişim tarihi: 20 Temmuz 2016. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318936.pdf>.

Stritzke, W. G., Nguyen, A., & Durkin, K. (2004). Shyness and Computer-Mediated Communication: A Self-Presentational Theory Perspective. *Media Psychology*, 6(1), 1-22.

Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Daniels, L. M., Haynes, T. L., & Perry, R. P. (2008). The interrelation of first-year college students' critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research in Higher Education*, 49(6), 513-530.

Suler, J. (1996). *The psychology of avatars and graphical space in multimedia chat communities: A study of the Palace*. <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psyav.html> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 09.03.2016.

Sulliman, W.A. (2006). Critical Thinking and Learning Styles Of Students in Conventional and Accelerated. *International Nursing Reviews*, 53:73-79.

Sullivan Kerber, C. (2005). Problem and pathological gambling among college athletes. *Annals of Clinical Psychiatry*, 17(4), 243-247.

Synder, R. F. (2000). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students. *High School Journal* 83(2), 11-21.

Şahin, C., ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.

Şahin, M. (2007). *Madde bağımlılığı konusunda Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezler üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şahin, M., Çakır, U., Çakır, E. D., ve Polat, A. Ö. (2013). Lise Öğrencileri Arasında Patolojik İnternet Kullanımının Yaygınlığı: Kocaeli Örneği. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 16(3),148-156.

Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme* (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şeker, T. B. (2005). *İnternet ve bilgi açığı*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Şengül, G., Atsan, F. K., ve Bostan, A. (2014). *Adli Bilişim Alanındaki Mevcut Problemler, Çözüm Önerileri ve Gelecek Öngörüler*. 7. Uluslararası Bilgi Güvenliği ve Kriptoloji Konferansı Bildiriler kitabı 17-18 Ekim 2014.

- Şenol, O. (2010). Teknik öğretmen adaylarının internet kullanım amaçlarının incelenmesine ilişkin bir araştırma. *Makine Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 7(1), 97-109.
- Şenormancı, Ö., Konkan, R., ve Sungur, M. Z. (2010). Internet addiction and its cognitive behavioral therapy. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11, 172-191.
- Şenormancı, Ö., Saraçlı, Ö., Atasoy, N., Şenormancı, G., Kocktürk, F., ve Atik, L. (2014). Relationship of internet addiction with cognitive style, personality and depression in university students. *Comprehensive psychiatry*, 55(6), 1385-1390.
- Şenşekerci, E., ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.
- Şenturan L. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şentürk, A., Korçuklu, N., ve Balay, M. (2005). *Bilgisayar kullanımı ve internet*. Bursa: Ekin Kitapevi.
- Şimşek, N., Akça, N. K., ve Şimşek, M. (2015). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve İnternet Bağımlılığı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1), 7-14.
- Taleff, M. J. (2006). *Critical Thinking for Addiction Professionals*. New York: Springer Publishing Company.

- Tanrıverdi, H., & Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 775-822.
- Tanrıverdi, S. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Taylan, H. H., ve Işık, M. (2015). Sakarya’da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 855-874.
- Tekin, M. ve A. O. Sahbaz. (1998). *Bilgisayar Bilgi Teknolojisi Kullanımı*. Konya: Arı Ofset Matbaacılık.
- Tetik, B. (2015). *İnternet bağımlılığı ile dikkat süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Topoğlu, O. ve Öney, E. Ü. (2013). Investigation of the relationship between critical thinking dispositions and miscellaneous variables of the students of the faculty of education the department of fine arts education. *Turkish Studies*, 8(8), 1301-1312.
- Torres, R. M., & Cano, J. (1995). *Learning style: A factor to critical thinking?*. Journal of Agricultural Education. 36 (4): 55–62.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 224-233.
- Tulum, İ. (2006). *Bilişim Suçları ile Mücadele*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Tuna, C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin ebeveynleriyle olan bağlanma ilişkisinin internet bağımlılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Tuncer, M. A. (2013). *Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Turan, R. T. (2015). *Başkent Üniversitesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Sıklığı ve İlişkili Faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Turkle, S. (1999). Cyberspace and Identity. *Contemporary Sociology*, 28(6), 643-648.

Tutar, H. ve Altınöz, M. (2003). *Büro yönetimi ve sekreterlik sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.

Tümkaya, S., Aybek, B. & Aldağ, H. (2009). An investigation of university students critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-54.

Türkçapar, H. M. (2012). *Bilişsel terapi*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Türkçapar, H. M. (2013). *Depresyon (2. Baskı)*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Türkiye İstatistik Kurumu, 2007 Yılı Hanehalkı Araştırması.

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=60&tb_adi=Bilisim%20Teknolojiler%20Kullanimi&ust_id=2 adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 03 Şubat 2016.

Türkiye İstatistik Kurumu, 2015 Yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 10 Haziran 2016.

Türküm, S. (1994). Akılcı-Duygusal Terapide Yansımalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 969-974.

Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.

Tüzün, H. A., Akıncı, D.Y. ve Sırakaya, M. (2013). Bilgisayar Oyunları ve Öğrenme İçinde (Çağiltay, K. ve Göktaş, Y. Ed.) *Öğretim Teknolojinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğitimler* (597-614). Ankara:Pegem Akademi.

Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğrenme ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Uslu, Z. K. (2007). Yeni İletişim Araçları ve Toplumsal Etkileri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1).

Usman, N. H., Alavi, M., & Shafeq, S. M. (2014). Relationship between internet addiction and academic performance among foreign undergraduate students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 114, 845-851.

Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirci düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Uzundağ, Ş. (2013). *Türkiye'de internet bankacılığının gelişimi ve internet bankacılığına ilişkin tüketici davranışları analizi: Aydın ili merkezinde görev yapan öğretmenler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Üçkardeş, E. A. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrencileri arasında internet bağımlılığının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Ülgen, V. (2015). *12-18 Yaş arası ergenlerde internet bağımlılığında sosyal karşılıklılık ve yordayıcı faktörler*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ünalın, Ş. (2007). *Düşünme tefekkür ibadeti ve eleştirel düşünme yöntemi*. <http://www.ilkadimdergisi.com/143/kapaksukru.html> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 09 Mayıs 2016.

- Ünsal, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2008). Adolescents' identity experiments on the internet. Consequences for social competence and self-concept unity. *Communication Research*, 35 (2), 208-231.
- Varian, H. R., & MacKie-Mason, J. K. (1994). *Pricing the internet*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.38.4483&rep=rep1&type=pdf> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 11 Ağustos 2016.
- Vural, Z. B. A., & Batb, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma, *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382.
- Wallis, D. (1997, 13 Ocak). The talk of the town: Just clict no. Erişim tarihi: 30 Mayıs 2016, <http://www.newyorker.com>
- Wangenstein, S., Johansson, I. S., Björkström, M. E., Nordström, G., Avdelningen (2010). Critical thinking dispositions among newly graduated nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(10), 2170-2181.
- Ward III, D. L. (2000). The relationship between psychosocial adjustment, identity formation, and problematic internet use. Doctoral dissertation, Available from Proquest Dissertations and Theses databases (UMI No. 9977896).

- Weinstein, A., & Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive internet use. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 36(5), 277-283.
- Whang, L. S. M., Lee, S., & Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: a behavior sampling analysis on internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 6(2), 143-150.
- Widyanto, L., & McMurrin, M. (2004). The psychometric properties of the internet addiction test. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 443-450.
- Wohlpert, J. (2007). *Critical thinking: how to read and analyze arguments*. http://www.fgcu.edu/General_Education/files/9Critical_Thinking_Module adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 5 Mayıs 2016.
- Wubbolding, R. E., & Brickell, J. (1998). Qualities of the reality therapist. *International Journal of Reality Therapy*, 17, 47-49.
- Yaman, Y. (2014). *Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşünme ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yang, S. C. & Tung, C. J. (2007). Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers In Human Behavior*, 23, 79-96.
- Yankura, J., & Dryden, W. (1994). *Doing RET: Albert Ellis in action*. New York: Springer.

- Yeh, Y. (1997). Teacher training for critical-thinking instruction via a computer simulation. PhD Thesis, University of Virginia, Virginia.
- Yellowlees, P. M., & Marks, S. (2007). Problematic internet use or internet addiction? *Computers in Human Behaviour*, 23(3), 1447-1453
- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y., & Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of adolescent health*, 41(1), 93-98.
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. C., Chen, S. H., & Ko, C. H. (2007). Family factors of internet addiction and substance use experience in Taiwanese adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 10(3), 323-329.
- Yıldırım, T. Ö. (2014). *Yönetici hemşirelerin eleştirel düşünme becerileri ile araştırma kullanım engelleri ve kolaylaştırıcılarına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırımoğlu, M. (2006). *Her Yönüyle İnternetin Altyapısı TCP/IP*. (Genişletilmiş 9. Baskı) İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Yıldız, İ. (2010). *Lise öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ., ve Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-144.
- Yılmaz, S. (2006). *İnternet ve internet kafelerin ilk ve orta öğretim öğrencilerine etkileri: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yiğit, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yoo, H. J., Cho, S. C., Ha, J., Yune, S. K., Kim, S. J., Hwang, J., Chung, A., Sung, Y. H.; Lyoo, I. K. (2004). Attention deficit hyperactivity symptoms and internet addiction. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 58(5), 487-494.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychol Behavior*, 1, 237-244.
- Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79, 899-902.
- Young, K. S. (1997). *What makes the Internet addictive: Potential explanations for pathological Internet use*. In 105th annual conference of the American Psychological Association, 15, 12-30, Chicago.

- Young, K. S. (2004). Internet addiction. *American Behavioral Scientist*, 48, 402–441.
- Young, K. S. (2007). Cognitive behavior therapy with Internet addicts: treatment outcomes and implications. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 671-679.
- Young, K. S. (2011). *CBT-IA: The first treatment model for internet addiction. Journal of Cognitive Psychotherapy*, 25(4), 304-312.
- Young, K. S., & Case, C. J. (2004). Internet abuse in the workplace: new trends in risk management. *CyberPsychology & Behavior*, 7(1), 105-111.
- Young, K. S., & Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 1(1), 25-28.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. (10. Basım). İstanbul : Özgür Yayınları.
- Yurttaş, O. G. (2013). *İnternet kullanım alışkanlıkları açısından ilköğretim 5.-6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin durumu-İnternet kullanımı ile ilgili ailelerin değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Yükselen, C. (2007). *Pazarlama İlkeler-Yönetim Örnek Olaylar*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Zeeman , R. D. (2006). Glasser's Choice Theory and Purkey's Invitational Education: Allied approaches to counseling scgooling. *International Journal of Reality Therapy*, 26(1), 14-17.

Zimmermann, P., & Becker-Stoll, F. (2002). Stability of attachment representations during adolescence: The influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence*, 25(1), 107-124.

Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek 1: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü İzin Formu



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/15/16-1328

30.03.2016

Sayın Sıla Berfin Saklıca, ✓

İlgi: 23.03.2016 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-16/378 sayı ve 28.03.2016 tarihli yazısı uyarınca "Ergenlerde İnternet Bağımlılığı Düzeyi İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu çalışmanın talep etmiş olduğunuz okullarımızdaki öğrencilere yönelik uygulanması müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Ancak çalışmayı uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okulların müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Çalışmayı uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Hüseyin Kavaz
Müdür

Em

EU/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

**Ek 2: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Mesleki
Teknik Öğretim Dairesi Müdürlüğü İzin Formu**



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
MESLEKİ TEKNİK ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: MTÖ.0.00-13-16/ 1132

26 Nisan 2016

Sn.Sıla Berfin Saklıca
Doğu Akdeniz Üniversitesi,

İlgili yazınızda, müdürlüğümüze bağlı okullarda, öğrencilere yönelik olarak "Ergenlerde İnternet Bağımlılığı Düzeyi İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu anket uygulama istemiyle izin talebinde bulundunuz.

Talbinizle ilgili olarak Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nce yapılan incelemede, çalışmanın gizlilik ve gönüllük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür. Ancak uygulanmadan önce ilgili okul müdürlükleri ile istişarede bulunup anketin ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır. Keza, anket yapıldıktan sonra da sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne de ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgi edinmenizi ve gereğini saygıyla rica ederim.


Aytunç Şirket
Müdür