

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI**  
**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ**  
**BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SANAL RİSK ALGILARININ**  
**İNTERNET KULLANIM DURUMLARINA GÖRE**  
**İNCELENMESİ**

**Veysel Bilal ARSLANKARA**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Ertuğrul USTA**

**Konya, 2017**





**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Adı Soyadı	Veysel Bilal ARSLANKARA
Numarası	148305011009
Öğrencinin Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Lise Öğrencilerinin Sanal Risk Algılarının İnternet Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

**Veysel Bilal ARSLANKARA**



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU**

Adı Soyadı	Veysel Bilal ARSLANKARA	
Numarası	148305011009	
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ertuğrul USTA
	Tezin Adı	Lise Öğrencilerinin Sanal Risk Algılarının İnternet Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **“Lise Öğrencilerinin Sanal Risk Algılarının İnternet Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi”** başlıklı bu çalışma 25/07/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Ertuğrul USTA	Danışman	
Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR	Üye	
Doç. Dr. Recep ÇAKIR	Üye	



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Adı Soyadı	Veysel Bilal ARSLANKARA	
Numarası	148305011009	
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ertuğrul USTA
Tezin Adı	Lise Öğrencilerinin Sanal Risk Algılarının İnternet Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi	

### ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, ülkemizde lise öğrenimi görmekte olan öğrencilerin sanal dünyalara (sanal ortam, sosyal ağ vb.) ilişkin riskleri algılama düzeylerini belirlemek ve başta problemlili internet kullanım durumları olmak üzere, eleştirel düşünme eğilimi ve çeşitli değişkenler açısından inceleyerek farklılaşma durumlarını tespit edip belirlenen problem durumlarına çözüm önerileri getirmektir. Bu doğrultuda öncelikle sanal dünyaya yönelik risk algısını ölçmek üzere gerekli alanyazın taraması yapılmış fakat daha önce bu problem temeli üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, lise öğrencilerinin sanal dünyaya ilişkin risk algılarını ölçmek üzere Sanal Dünya Risk Algısı (SDRA) adı verilen ölçek geliştirilmiştir.

Risk faktörü literatürde temelde iki boyutta incelenmektedir. Boyutlarından biri tehdit / tehlike / dezavantaj iken diğer boyutu ise fırsat / leh / avantaj olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda taslak ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle detaylı bir literatür taraması yapılmış; ulusal ve uluslararası düzeyde herhangi bir kitlenin sanal dünyaya yönelik olarak risk algılarını ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Akabinde

yerli ve yabancı literatürde yer alan çalışmaların incelenmesiyle 250'nin üzerinde öncül madde hazırlanarak gruplandırma ve ölçek ifadesine dönüştürme işlemi yapılarak 34 madde belirlenmiştir. Daha sonra Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğretim üyesi olan uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzenlemelerin ardından uygulanacak düzeye getirilmiştir. Ölçek çeşitli liselerde öğrenim gören 390 lise öğrencisine 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi neticesinde 5 faktörde toplanan ve faktörlerde yeterli faktör yüküne ( $>.40$ ) sahip 26 madde seçilmiştir. Elde edilen 26 maddelik ölçeğin bir genel yapısı (sanal risk algısı) ve uzmanlar tarafından isimlendirilen beş alt boyutu (sanal yozlaşma, sanal yıpranma (çöküntü), sanal olanak, sanal fırsat ve sanal farkındalık) ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği çalışması Doğrulayıcı Faktör Analizi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutların güvenilirlikleri için Cronbach Alpha, Guttman Split Half ve Spearman Brown değerleri hesaplanmıştır. Neticede beş alt faktör ve 26 maddeden oluşan Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ)'ne son hali kazandırılmıştır.

Araştırma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ağrı ili'nde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 390 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu 390 öğrencinin %54.9'u (214 öğrenci) erkek, %45.1'i (176 öğrenci) ise kız öğrencilerden meydana gelmektedir.

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ), Ceyhan ve Ceyhan (2007) tarafından geliştirilen Problemlü İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ) ile Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden yararlanılmıştır. PİKÖ ve EDEÖ için gerekli izinler alınmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 23 ve AMOS 23 yazılımlarında istatistiksel olarak test edilmiştir. Lise öğrencilerinin sanal dünyaya ilişkin risk algıları, problemlü internet kullanım durumları ve eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede ve demografik değişkenler ile aralarındaki ilişki varlığı, yönü ve nedenselliği açısından; bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyonu ( $r$ ) ve regresyon analiz tekniklerinden faydalanılmıştır.

Araştırma neticesinde, lise öğrencilerinin sanal dünya risk algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı, ayrıca lise öğrencilerinin problemlü internet

kullanmalarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı düzeylerde sanal dünya risk algısını etkilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sanal dünya risk algısı ölçeği (sdraö), lise öğrencileri, problemlerli internet kullanımı ölçeği (pikö), eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (edeö).



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Name and Surname	Veysel Bilal ARSLANKARA
Student Number	148305011009
Department	Department of Computer and Instructional Technology Education
Study Programme	Master's Degree (M.A.)
Supervisor	Assoc. Dr. Ertuğrul USTA
Title of the Thesis	Investigation of High School Students' Virtual Risk Perceptions By Internet Usage Status

### SUMMARY

The main purpose of this research is to determine the perceived levels of the perceived risks of virtual high school students (virtual environment, social network, etc.) in high school education in our country and to determine the differentiation situations by examining them in terms of critical thinking tendency and various variables, To bring solutions to their situation. In this direction, firstly, the necessary literature survey was made to measure the perception of risk towards the virtual world, but no study on this problem base was found before. In this context, a scale called the Virtual World Risk Perception (VWRP) was developed to measure the risk perceptions of high school students regarding the virtual world.

The risk factor is mainly studied in two dimensions in the literature. One of the dimensions is threat / danger / disadvantage while the other dimension is considered as opportunity / advantage / advantage. In the meantime, a detailed literature search was first made in the stage of developing the draft scale; We have not found a scale that measures risk perceptions of the virtual world at any national or international level. After examining the studies in domestic and foreign literature, more than 250

precursors were prepared and 34 items were determined by grouping and transforming to scale expression. Later on, the opinions of experts who are teaching faculty members in the Department of Computer Education and Instructional Technology, Psychological Counseling and Guidance have been consulted and made available after the required regulations. The scale was applied to 390 high school students in various high schools in the academic year of 2016-2017. Twenty-six items were collected with 5 factors and with sufficient factor load ( $> .40$ ) as the result of descriptive factor analysis. The validity of the construct validity study was measured by a general structure (virtual risk perception) and five sub-dimensions named by experts (virtual corruption, virtual depreciation, virtual possibility, virtual opportunity and virtual awareness) . Cronbach Alpha, Guttman Split Half and Sperman Brown values were calculated for the reliability of the whole scale and subscales. As a result, the final subscale of the Virtual World Risk Perception Scale (VWRPS), consisting of five sub-factors and 26 items, has been finalized.

The research group consisted of 390 high school students who attended secondary schools in Ağrı province of the Ministry of National Education in the academic year 2016-2017. Of these 390 students, 54.9% (214 students) are male and 45.1% (176 students) are female students.

In the collection of research data, the Personal Information Form developed by the researcher and the Virtual World Risk Perception Scale (VWRPS), the Problematic Internet Usage Scale (PIUS) developed by Ceyhan and Ceyhan (2007) and the Critical Thinking Tendency Scale (CTTS) developed by Akbıyık (2002) were used. The necessary permits were obtained for PIUS and CTTS.

The obtained data were statistically tested in SPSS 23 and AMOS 23 software. In terms of the relationship between high school students' perceptions of risk perceived to the virtual world, problematic internet usage and critical thinking tendencies, demographic variables, existence, direction and causality; Independent sample t test, one way analysis of variance (ANOVA), Pearson Correlation ( $r$ ) and regression analysis techniques.

As a result of the research, it was determined that high school students' virtual world risk perceptions differed according to various variables, and problematic

internet usage and critical thinking tendencies of high school students affected virtual world risk perception at different levels.

**Key words:** Virtual world risk perception scale (vwrps), high school students, problematic internet use scale (pius), critical thinking tendency scale (ctts).

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ya da doktora yapmak için, tezin ne olduğunun öneminin yanında asıl önemli olan, tez danışmanıdır... Bu bağlamda güzelliği takdir edişiyile, başkalarındaki en iyiyi bulabilen, yalnızca bir danışman olarak değil, ihtiyaç duyduğum sevgi dolu bir yürek ve ruhu benimle paylaşıp insanları kaybetmenin kolay, kazanmanın zor olduğunu ve benim için zoru seçtiğini bildiğim değerli Hocam *Doç. Dr. Ertuğrul USTA*'ya emeğinden ve desteğinden dolayı müteşekkirim.

Çalışma sürecinde değerli görüş ve yönlendirmeleriyle yardımlarını esirgemeyen *Doç. Dr. Tahsin İLHAN*, *Doç. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN* ve *Doç. Dr. Recep ÇAKIR*'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans öğrenimim boyunca heyecanı, desteği ve ilgisiyle sabrın vücut bulmuş hali olarak tanıdığım, verdiği değeri hep farklı hissettiren sevgili Hocam *Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR*'a bana vermiş olduğu değer için sonsuz teşekkürler.

Eğitimseliliğine, karakterine ve sevgisine kendimi minnettar hissettiğim sevgili dayım *Asım ECEVİT*'e, değerli eşi *Nezahat Abla*'ma ve sevimli ailesine teşekkürü bir borç bilirim.

Bu yorucu süreçte yaklaşık 7 yıldır eğitim ve iş hayatımdan ötürü, yalnızca yaz aylarında yanlarına bir misafir olarak gidebildiğim, maddi-manevi her türlü desteklerini her daim gösteren, mesafeler yıllardır engel görünse de dualarıyla daima en yakınımnda hissettiğim ve kendilerine layık olabilme duasıyla sevdiğim güzel AİLEM. Benim gözümde her şeyi en iyi bilen, ömrümdeki ilk Hocam sevgili babam *Bekir ARSLANKARA*, bütün geceler ve bütün erken sabahlarda uykusuz ama dinç olan sevgili annem *Ulviye ARSLANKARA*, çok sevdiğim kız kardeşlerim *Büşra* ve *Zehra ARSLANKARA*, *Kezban Ablam* ve adaşım, eniştem *Bilal ÇELİK* ve *Yusufum*, İyi ki varsınız.

En önemlisi, nasib-i Tutak dediğim günlerimde ve iş hayatımın başından sonuna kadar sabrın, sadakatin, desteğin, asilliğin ve İstanbul'un simgesi, canım gibi sevdiğim, hakkını bu dünyada ödeyemeyeceğimi bildiğim *Aylin DEMİR!* Tüm emeğin, motivasyonun, sevgin, ilgin ve neşen için binlerce kez teşekkür ederim.

*Anna...*

Veysel Bilal ARSLANKARA

Konya, 2017

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZET .....	iv
SUMMARY .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER .....	xiii
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
<b>BİRİNCİ BÖLÜM - 1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEM CÜMLESİ .....	4
1.2. ALT PROBLEMLER.....	4
1.3. DENENCELER .....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	7
1.6. SINIRLILIKLAR.....	8
1.7. TANIMLAR .....	8
1.8. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR).....	9
<b>İKİNCİ BÖLÜM - 2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>10</b>
2.1. RİSK KAVRAMI.....	10
2.2. SANAL DÜNYA (SANAL ORTAM) VE RİSK.....	12
2.2.1. Risk Çeşitleri ve Sanal Dünya Bağlamında Risk.....	13
2.2.1.1. Risk Çeşitleri.....	13
2.2.1.2. Sanal Dünya Fırsat, Olanak, Tehdit ve Tehlikeleri .....	15
2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	17
2.3.1 Risk ile İlgili Araştırmalar.....	17
2.3.2. İnternet Kullanımı ile İlgili Araştırmalar .....	21
2.3.3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar .....	24
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM - 3. YÖNTEM .....</b>	<b>30</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	30
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	30

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	30
3.3.1. Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ).....	30
3.3.2. Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ).....	36
3.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) .....	36
3.4. ÖLÇÜMLER VE ANALİZ.....	37
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - 4. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>39</b>
4.1. ÖRNEKLEMİ TANITICI BULGULAR.....	39
4.2. ÖĞRENCİLERİN SANAL RİSK ALGILARINA YÖNELİK PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	45
4.2.1. Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeğinin Toplam Puanı ve Bulunan Faktörlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	45
4.2.2. Öğrencilerin Problemlı İnternet Kullanım Durumları Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlarla İlgili Tanımlayıcı İstatistik Değerlerine İlişkin Bulgular .....	46
4.2.3. Öğrencilerin Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği ile Problemlı İnternet Kullanım Durumları Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlarla İlgili Çıkarımsal İstatistik Değerlerine İlişkin Bulgular .....	47
4.3. ÖĞRENCİLERE UYGULANAN SANAL DÜNYA RİSK ALGISI (SDRA), PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI (PİK), ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ (EDE) ÖLÇEKLERİ ARASINDAKİ KORELASYONA İLİŞKİN BULGULAR.....	57
4.4. ÖĞRENCİLERE UYGULANAN SANAL DÜNYA RİSK ALGISI (SDRA), PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI (PİK), ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ (EDE) ÖLÇEKLERİ ARASINDAKİ REGRESYON ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	58
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM - 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>60</b>
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	60
5.2. ÖNERİLER .....	65
KAYNAKÇA.....	68
EKLER .....	68
ÖZGEÇMİŞ .....	68

**KISALTMALAR VE SİMGELER**

EDEÖ	: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
İGK	: İnternet Geliştirme Kurulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PİKÖ	: Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği
SDRAÖ	: Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Cinsiyet-Yaş Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>55</b>
<b>Tablo 2</b>	Sınıf-Okul Türü Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>56</b>
<b>Tablo 3</b>	İnternetle Tanışma Zamanı-İnternete Bağlanma Şekli Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>56</b>
<b>Tablo 4</b>	Bilgisayar Sahipliği-İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>57</b>
<b>Tablo 5</b>	Anne Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>57</b>
<b>Tablo 6</b>	Baba Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>58</b>
<b>Tablo 7</b>	Aile Ekonomik Durum Değişkeni için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>58</b>
<b>Tablo 8</b>	Akademik Başarı-En Çok Vakit Ayrılan Sosyal Paylaşım Sitesi İçin Arkadaş Sayısı Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>59</b>
<b>Tablo 9</b>	İnterneti Kullanma Sıklığı-İnternette Bulunma Amacı Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>60</b>
<b>Tablo 10</b>	En Çok Kullanılan Sosyal Paylaşım Sitesi- İnternette En Çok Paylaşılan İçerik Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları	<b>61</b>
<b>Tablo 11</b>	Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği Puanları	<b>62</b>
<b>Tablo 12</b>	Öğrencilerin PİKÖ ve EDEÖ Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler	<b>62</b>
<b>Tablo 13</b>	Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemler İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının t-Testi Sonuçları	<b>63</b>

<b>Tablo 14</b>	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	<b>64</b>
<b>Tablo 15</b>	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	<b>65</b>
<b>Tablo 16</b>	Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	<b>66</b>
<b>Tablo 17</b>	Öğrencilerin İnternetle Tanışma Zamanına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	<b>67</b>
<b>Tablo 18</b>	Öğrencilerin Bilgisayara Sahip Oluşuna Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının t-Testi Sonuçları	<b>68</b>
<b>Tablo 19</b>	Öğrencilerin İnternet Bağlantısına Sahip Oluşuna Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının t-Testi Sonuçları	<b>69</b>
<b>Tablo 20</b>	Öğrencilerin Cep Telefonuna Sahip Oluşuna Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının t-Testi Sonuçları	<b>69</b>
<b>Tablo 21</b>	Öğrencilerin İnternete Bağlanma Şekline Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım	<b>70</b>

	Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	
<b>Tablo 22</b>	Öğrencilerin İnterneti Kullanma Sıklığına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlı İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	<b>71</b>
<b>Tablo 23</b>	Öğrencilerin İnternette Bulunma Amaçlarına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlı İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	<b>72</b>
<b>Tablo 24</b>	SDRA-PİK ve EDE Ölçekleri Arasındaki Pearson Korelasyonu	<b>73</b>
<b>Tablo 25</b>	Sanal Dünya Risk Algısının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	<b>74</b>

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağ; bilgi çağı, bilişim çağı, internet çağı, bilgi toplumu şeklinde tanımlanmaktadır. Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ve kullanımının hemen her alanda yaygınlaşması birçok imkân sunmuş, bireysel ve toplumsal yaşamda basit alışkanlıklardan politik değişimlere kadar birçok köklü değişimi getirmenin yanı sıra alışılmışın çok dışında bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Konu ile ilgili araştırmalar ve medyaya yansıyan olaylar internet/cep telefonu vb. bilişim/iletişim araçlarının kötüye kullanımının, basit bir kendini kötü hissetmekten ölümle sonuçlanan kavgalara kadar bir dizi sorunun aracı olduğunu göstermektedir. Özellikle çocuk ve ergenlerin yaygın internet kullanımı, internet bağımlılığı, kumar, dolandırıcılık, siber zorbalık vb. risklerle karşı karşıya gelmelerine neden olmaktadır.

İnternetin ve cep telefonlarının sunduğu imkânların/araçların yaygın kullanımı, bugün okullarda karşılaşılan birçok sorunun da kaynağını oluşturmaktadır. SMS, WhatsApp, blog, forum vs. kullanımı, sohbet (chat) odalarına bağlanma, sosyal ağların (Twitter, Facebook, Flickr vs.) her türlü bilgi, resim ve video paylaşımına imkân vermesi ve vb. daha birçok araç ve imkânın yaygın olarak ve rahatsız edici şekilde kullanılması “sanal risk algısı” gibi bir kavramın literatüre girmesine neden olmuştur; ancak sanal risk algısı, geleneksel risk algısından tamamen bağımsız, ilgisiz bir kavram olarak görülmemektedir. Genel eğilim sanal risk algısının, geleneksel risk algısı ile ilişkisi bir tür ya da yeni bir biçimi olduğu şeklindedir.

Lise öğrencilerinin algıladıkları sanal risk faktörünün internet kullanım durumlarına göre incelenmesi araştırmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu temel konu doğrultusunda lise öğrencilerinin sanal risk algılarının ve internet kullanım durumlarının düzeyleri belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca lise öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre sanal risk algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları da sınanacaktır.

Bilişim teknolojilerinin kullanımı oransal olarak artmakta ve çeşitlenerek hayatımızda yer almaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafında yapılan

“Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması-2012” sonuçlarına göre bilgisayar ve internet kullanımının artmaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmada 2012 yılında 14-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve internet kullanım oranlarının sırasıyla %48,7 ve %47,4 olduğu bu oranlara da 2011 yılındaki %46,4 ve %45 seviyesindeki oranlardan geldiği vurgulanmaktadır (TÜİK 2012a).

Bilişim teknolojileri; e-devlet, e-egitim, e-haberleşme, e-ticaret gibi terimlerle ifadelendirilmekte ve sözü edilenlerin dışında da birçok alanda her yaştan, seviyeden bireyin kullanımına açılmaktadır. Kullanımın bu derecede çeşitlenmesi ve yaygınlaşmasının çeşitli sorun alanlarını da beraberinde getirmesi kaçınılmazdır. Bu sorunlar arasında bilişim teknolojilerinin uygunsuz kullanımını en genel kavramsal başlık olarak ifade edebiliriz. Bu uygunsuz kullanım bilişim suçlarından, internet bağımlılığına kadar geniş bir yelpazede yer alabilmektedir. Türkiye’de de yapılan çalışmalar, sanal dolandırıcılıktan e-posta yoluyla tehdit ve hakarete kadar birçok bilişim suçunun toplumumuzda yer aldığını ortaya koymaktadır (Beyhan, 2002).

Suç terminolojisinin dışına çıkıldığında ise sağlık ile ilgili bir boyutta bilgi iletişim teknolojilerini kullanımdan veya aşırı kullanımdan kaynaklanan gerek fiziksel (Özcan, Esmaeizadeh ve Bölükbaş, 2007) gerekse de psikolojik/psikiyatrik zararların (Arısoy, 2009) oluşabileceğini de söylemek mümkündür.

Bilgisayarların ve internet kullanımının ulaşılabilirliğinin bireysel olarak artmasının yanı sıra okullarda da eğitim öğretim süreçlerini destekler biçimde kullanılması bu teknolojileri çeşitli amaçlar kapsamında öğrenciler için de vazgeçilmez bir unsur haline getirmektedir. Bu kapsamda bilişim teknolojilerinin kullanımı sırasında ortaya çıkabilecek sözü edilen zararlar gelişim süreçlerini sürdürmekte olan öğrenciler için de birer tehdit unsuru olmaktadır. Bilgisayarların, cep telefonlarının artık internetsiz olarak anılmadığı veya anlamlandırılmadığı çağımızda internet bağımlılığı ve internet üzerinde özellikle paylaşım platformlarında hissedilen psikolojik baskı gibi insan zihnini taciz edici davranışlar diğer bir ifadeyle sanal risk algısı bilişim teknolojilerine dayalı sorun alanları olarak okul çağındaki bireylerde de ortaya çıkmaktadır. Gerek internet bağımlılığı gerekse sanal risk algısı, teknolojinin yaygınlaşması ve kullanım yaşının düşmesine dayalı olarak toplumsal süreçlerimizde incelenmesi gereken konular olmayı gerektirmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalar dikkate alındığında internet bağımlılığı (Ayas, 2012; Bilge, 2012; Ceyhan,

2011; Ekşi, 2012) ve siber zorbalık (Arıcak, 2009; Baker Erdur ve Kavşut, F., 2007; Çetin, Eroğlu, Peker, Akbaba ve Pepsoy, 2012; Özdemir ve Akar, 2011; Yaman ve Peker, 2012) konularındaki çalışmaların konunun önemine bağlı olarak çeşitlendiği ve arttığı gözlemlenmektedir.

İnternet kullanımının çocuklar ve gençler üzerindeki etkisi Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından da önemli görülerek 2012 yılında bir meclis araştırma komisyonu kurulmuştur. Meclis araştırma komisyonu raporunda (TBMM. 2012) internetin etkilerinden söz edilirken birçok diğer boyutun yanı sıra internet bağımlılığına ve siber zorbalığa da dikkat çekilmiştir. Meclis araştırma komisyonu raporunda “İnternet bağımlılığı ve sorunlu internet kullanımının erken belirtilerinin aile veya okulda fark edilebilmesi amacıyla çalışmalar yapılması” (s.984); “internetin sorunlu kullanımına ilişkin ulusal düzeyde araştırma yapılması” (s.985) gibi öneriler de yer almıştır.

Birçok unsurda olduğu gibi internet tabanlı gelişmeler de bir toplumun içerisine yerleşirken buna en açık kesim o toplumun gençliğidir. Bu noktada toplum sosyolojisi ile sosyal medya arasındaki bağa bakarken en fazla dikkat edilmesi gereken yer toplumun en dinamik kitlesini oluşturan lise gençliğidir. Türkiye’de gençlerin sosyal medyayı kullanma istekleri, kendilerini onunla ifade etme çabaları kendini uzun süredir belli etmektedir. Sanal ortamların getirdiği yeni arkadaşlıklar, farklı başlıklarda açılan sohbet ortamları, paylaşılan etkinlik, resim, videolar; bunların üzerinden gelişen benlik algısı ve toplumsal ilişkiler kendine süregelen hayatın içerisinde yeni bir pencere açmış durumdadır. Öyle ki gençler, tasvip edilsin ya da edilmesin, kendilerine yeni bir sosyal medya dili edinmiş ve iletişimini bununla sağlamıştır.

TÜİK (2012b) raporunda bilgisayar ve internet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş grubunun 16-24 arası grup olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada en yüksek kullanım oranlarının olduğu bu yaş grubuna yönelerek internet bağımlılığı ve siber zorbalığın durumunun lise çağında sorgulanması hedeflenmiştir. Ülkemizde yapılan araştırmaların ve meclis araştırma komisyonunun ortaya koyduğu sonuçlardan ve önerilerden hareketle bu araştırmanın problemi lise çağındaki öğrencilerin internet bağımlılığı ve siber zorbalık durumlarının bilinmemesi oluşturmuştur.

Lise gençlerinin eğitim süreçlerine, öğretmenlerine, ailesine, arkadaşlarına ve daha birçok farklı etkene karşı sanal dünyalar (sosyal medya vb.) yoluyla algıladığı

riskleri ölçmek, yeni nesli tanımak için gereklilik arz etmektedir. Bu bağlamda gençlerle sanal dünyalar arasında gelişen yeni kullanım alışkanlıkları ve bu alışkanlıkların lise çağlarındaki gençlerin toplumsal yaşantısına yansımalarına dair bir portre çizmek için onlara algıları aracılığıyla yaklaşmak kolaylık sağlayacaktır.

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem cümlesi ve buna bağlı olarak belirlenen alt problemler, araştırma problemleri ile ilişkilendirilen denenceler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıltıları (varsayımları) ile araştırma probleminde yer alan kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

### **1.1. PROBLEM CÜMLESİ**

Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanım durumları ve eleştirel düşünme becerileri ile sanal dünyaya ilişkin risk algıları arasında ilişki var mıdır?

### **1.2. ALT PROBLEMLER**

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Problemleri internet kullanımını ve eleştirel düşünme eğilimi, sanal dünyaya ilişkin risk algısını yordamakta mıdır?

2. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemleri internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemleri internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

4. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemleri internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

4. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemleri internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemleri internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri internet kullanım süresine göre farklılık göstermekte midir?

6. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri internetle tanışma zamanına göre farklılık göstermekte midir?

7. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri bilgisayar sahipliğine göre farklılık göstermekte midir?

8. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri internet bağlantısına sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

9. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri cep telefonuna sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

10. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri internete bağlanma şekline göre farklılık göstermekte midir?

11. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri internet kullanım sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

12. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri en çok kullanılan sosyal ağa göre farklılık göstermekte midir?

13. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri en çok zaman geçirilen sosyal ağdaki arkadaş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

14. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri internette bulunma amacına göre farklılık göstermekte midir?

15. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemlerli internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

16. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemleri internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

17. Lise öğrencilerinin sanal ortamlarda var olan risklere yönelik algıları, problemleri internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

18. Problemleri internet kullanımı sanal risk algısını nasıl yordamaktadır?

19. Eleştirel düşünme eğilimi sanal risk algısını nasıl yordamaktadır?

### **1.3. DENENCELER**

1- Öğrencilerin sanal dünyaya ilişkin risk algısı ile problemleri internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasında cinsiyet, bilgisayar sahip olma, internete sahip olma ve cep telefonu sahipliği nominal değişkenlerine göre anlamlı bir fark vardır.

2- Sanal dünyaya ilişkin risk algısı ile problemleri internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasında yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, internetle tanışma zamanı, internete ulaşılan mekan, internete bağlanma şekli, internet kullanım sıklığı, en çok kullanılan sosyal ağ, en çok paylaşılan içerik türü, interneti kullanma amacı, en çok kullanılan sosyal ağdaki arkadaş sayısı ve akademik başarı ordinal değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

3-Örnekleme yer alan öğrencilerin sanal dünya risk algısı, problemleri internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

4-Örnekleme yer alan öğrencilerin sanal dünya risk algısını, problemleri internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimi anlamlı şekilde yordamaktadır.

### **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sanal ortamlarda hissettikleri risk algılarını inceleyerek, bu algılar ile internet kullanım ve bağımlılık durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda lise öğrencilerinin sanal risk algılarının internet kullanım durumları ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkilerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşma durumları tespit edilmeye çalışılacaktır.

### 1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnternetin günümüzde yaygın bir şekilde kullanılmasının insanların özellikle gençlerin üzerinde olumlu katkıları olmakla beraber, bu yaygın kullanımın başka internete bağımlı bir yaşam sürmek gibi önemli tehlikeli durumları da vardır.

Ülkemiz genç nüfusun çoğunlukta olduğu ülkeler arasındadır. İnternet kullanımının bu kadar bağımlılık yaratması ve gençlerin hayatlarını etkilemesi son yıllarda bu konu üzerine yapılan çalışmaların sayısında artışa neden olmuştur. Bu çalışmaların ortak sonuçları arasında internetin gençler üzerinde sorunlara yol açtığını gösterilmiştir. Bu sorunlardan birisi de sanal risk algısıdır. Sanal risk algısı internetin hayatımıza bu kadar fazla girmesiyle, günlük hayattaki psikolojik baskıyı hayatımızda sanal yollarla yaygınlaştırmıştır. Bu durumun özellikle gençlerde ve özellikle lise öğrencileri arasındaki mevcut durumun tespiti yapılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Lise öğrencilerinin internet kullanma durumlarının tespiti ve bu durumun sanal risk algısına etkisini incelemeyi amaçlayan ve bu doğrultuda öneriler geliştirecek olan bu çalışma, konusu bakımından literatürde az bulunan bir çalışma örneği olması yönüyle önemlidir. Ayrıca bu çalışma ile gerek öğretmenlere gerek velilere yardımcı olunması, bu çalışma sonuçlarının onlara ışık tutması amaçlanmıştır.

Bu araştırma;

Lise öğrencileri arasında problemleri internet kullanım davranışlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini tespit ederek sanal dünyaya ilişkin risk algılarını farklı değişkenler açısından ölçerek bu ilişkileri araştıran ilk çalışmalardan biri olması sebebiyle *özgün*,

Sanal ortamlarda var olan risk algılarına ilişkin farkındalığa yönelik ölçüm yapması ve sanal dünyaya dikkat çekmesi açısından *gerekli*,

Sanal dünya (sanal ortamlar) ve sanal ortamlarda meydana gelen risk algısı gibi giderek önemini daha da belli eden konuları içermesi açısından *güncel*,

Elde edilen bulgularıyla lise öğrencileri için sanal dünya risk algısı, problemleri internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimlerini göstermesi; aralarındaki korelasyonu tespit etmesi ve bunlara ilişkin öneriler getirmesi açısından *işlevsel* olarak görülebilir.

## 1.6. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, konusu açısından öğrencilerin sanal risk algıları, problemlili internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma zaman açısından 2016-2017 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.
3. Araştırma örneklem açısından, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı ili sınırlarında, uygun örnekleme yoluyla seçilen farklı sınıf düzeylerine ait liselerde eğitim-öğretim faaliyetine devam eden öğrencilerle sınırlıdır.
4. Araştırma, ölçülen nitelikler açısından, geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği, Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile elde edilecek bilgilerle sınırlıdır.

## 1.7. TANIMLAR

Bu araştırmada aşağıdaki temel kavramlar tanımlandığı şekliyle kabul edilmiştir.

**Risk:** İstenmeyen sonuçlarla karşılaşma olasılığı ya da zarara uğrama tehlikesi olarak tanımlanmaktadır.

**Risk algısı:** Risk, farklı kişilere farklı anlamlar ifade eder ve risk hakkındaki eylem ve düşünceler kişinin ait olduğu dünyanın algı ve değerlendirmelerinin sosyal ve kültürel yapılandırması ile öğrenilir. *Risk algısı* en basit ifade ile spesifik bir kaza ya da tehlikeli olayın meydana gelme olasılığı ve bizi ne derecede ilgilendirdiği ya da endişelendirdiğinin subjektif bir değerlendirmesidir.

**Sanal risk algısı:** Yukarıda ifade edilen risk algısı kavramının günümüz teknolojilerinin gelişimine bağlı sanal ortamlar üzerinde yapılan değerlendirmesi olarak tanımlanabilir.

**Problemlili internet kullanımı:** Davranış ve düşünce olarak herhangi problem olarak kabul etmeden kendince uygun vakitte, istenen amaca ulaşmak için internet kullanımı haricinde, internetle ilgili takıntılı düşünceler, tolerans, dürtü kontrolünün azalması, internet kullanımını durduramamak ve yoksunluk belirtileri gibi belirtiler problemlili internet kullanımını gösteren belirtiler olarak ifade edilir. Bireyin olumsuzluklara rağmen yapmaya devam etmesi şeklinde tanımlanabilir (Davis, 2001).

**Eleştirel düşünme eğilimi:** Bir olaya yönelik, akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan bir düşünme biçimidir.

Kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB, 2004).

### **1.8. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)**

1- Bu araştırmada lise öğrencilerinin araştırma sırasında uygulanacak olan Kişisel Bilgi Formu, Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği, Problemlü İnternet Kullanım Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini içtenlikle yanıtladıkları ve yanıtlarının kendi görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

2- Örneklem evreni temsil etme niteliğine sahiptir.

3- Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ)'nin hazırlanmasında ve kapsam geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşleri ve ilgili alan yazın karakteristiği incelemeleri yeterlidir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temelini meydana getiren risk ve sanal dünya (sanal ortam, sanal ağ, sosyal medya) bağlamında risk ve algılanan risk kavramları tanımlanarak, risk, internet kullanımı ve eleştirel düşünme bağlamında yapılan araştırmaların incelenmesine yer verilmiştir.

#### 2.1. RİSK KAVRAMI

Risk, bir tehlikenin ya da fırsatın meydana gelme olasılığı olarak tanımlanmaktadır. Risk bu yönüyle iki boyuttan oluşmaktadır. Birincisi, “tehlike”, ikincisi de “fırsat”tır. Öte yandan risk içerisinde “bilgi”yi barındırır. Riskte bilgiyi sağlayan ise, geçmişe yönelik olarak yapılan istatistiksel tasarım ve olasılık hesabıdır (Giddens, 2000).

Risk kavramı; “kişinin kontrol mekanizması dışında gerçekleşen ve engellenemeyen oluşum” anlamında ortaya çıkmıştır. Eski zamanlarda insanlar risk kavramını bireyin kontrol edememiş olduğu unsurların neden olduğu bir kavram olarak ifade etmişlerdir. Fakat zamanla bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte araştırmacılar, daha doğru ve net kararlar verebilmek, zarara ve kayba uğramamak adına risk kavramını daha detaylı olarak tanımlamaya ve riskin seviyesini ölçmeye başlamışlardır (Mun, 2006).

Risk kavramı, pazarlamadan psikolojiye, ekonomiden eğitime değin birçok farklı alanda önem arz etmektedir. Risk kavramı ilk önce 19. yüzyılın başlarında ekonomi alanında ortaya atılmış, daha sonraları ise psikolojide, politika ve yönetim bilimlerinin karar alma süreçlerinde giderek önem kazanmıştır (Dowling, Staelin, 1994).

Risk, temelde iki ana boyuttan meydana gelmektedir. Bunlardan ilki istenmedik bir durumun ya da olayın ortaya çıkma olasılığı, bir diğeryse istenen ve beklenen neticelerin herhangi bir sebepten dolayı gerçekleşmemesi ihtimalidir (Fıkrkoca, 2003). Türk Dil Kurumu’nun Büyük Türkçe Sözlüğünde (TDK, 2014) yapılan risk tanımı, “zarara uğrama tehlikesi” şeklindedir. Morgan (1990) riski, kayıp ya da zarar görme ihtimaline maruz kalma şeklinde tanımlamaktadır. Herhangi bir sistematiğe

eksiklik ihtimali olarak da değerlendirilen risk, sosyal bilimciler için zengin ve çeşitli araştırma konularıyla önemli bir yapıtaş haline gelmiştir (Ansell, Wharton, 1992).

Sosyal bilimler alanında yapılan araştırma ve incelemelerde risk kavramı genellikle algılanan risk ışığında ele alınmaktadır. Algılanan risk kavramı çevre, nükleer enerji, teknoloji, pazarlama, sosyal politika, tıp ve bilişim alanlarında pek çok bağlamda ele alınan bir araştırma konularının belirleyecisi olmuştur (Belanche, Casaló ve Guinalú, 2012; Dowling ve Staelin, 1994; Slovic, 1993; Sweeney, Soutar ve Johnson, 1999). Ayrıca algılanan risk, hem gerçekleşme olasılığından dolayı hem de sonuçlardan etkileniyor olması itibariyle bulanık bir kavram olarak ifade edilmektedir (Sjöberg, 2000). Teknolojinin beraberinde getirmiş olduğu riskler bilimsel, endüstriyel ve sosyal politika gibi önemli alanlarda ehemmiyet arz eden bir çalışma başlığıdır (Fischhoff, Watson ve Hope, 1984). Günümüzde toplumun ya da düzenin karar vericilerinin teknolojilerin faydaları ve risklerini olası sıklıklarla daha çok karşılaştırmaları beklenir. Çünkü toplumların algıladıkları riskler, karar verme ve kural koyma süreçlerinde önemli bir etmen olarak ele alınmaktadır (Morgan, 1990).

Douglas ve Wildavsky'nin (1983) Kültürel Kuramı risk algısını bireysel özellikler çerçevesinde ele almaktadır. Kültürel Kurama göre insanlar 4 gruba ayrılır ve her grup farklı risk odaklarına duyarlıdır. Buna göre;

- Eşitlikçiler (egalitarian) teknoloji ve çevre konusundaki risklere daha duyarlıdır.
- Bireyseller (individualist) savaş, kriz ve kıtlık gibi ekonomiye zarar verebilecek tehditlere duyarlıdır.
- Hiyerarşistler (hierarchist) sosyal ve kamusal düzene aykırı risklere duyarlıdır.
- Bu risk odaklarının hiç birine duyarlılık göstermeyenler ise kaderciler (fatalists) olarak isimlendirilmektedir. Kuramın denendiği çalışmalarda, bu kuramı temel alan ölçeklerin varyans açıklama gücünün düşük (%5- %10 bandında) olduğu görülmüştür (Sjöberg, 2000).

## 2.2. SANAL DÜNYA (SANAL ORTAM) VE RİSK

Bilişim çağı olarak da adlandırılan günümüzde, gelinen zirvede olanaklar, düşünülenenden daha kısa süreler içerisinde geniş kitlelerle buluşmuştur. 2004 yılında Stanley'nin yapmış olduğu bir araştırma neticesinde geniş kitlelere (elli milyon kişi) ulaşma hızı dikkate alındığında iletişim araçlarından radyonun bu sayıya 38 yılda, televizyonun 13 yılda, internetin ise 5 yıl gibi çok kısa bir sürede ulaştığı görülmüştür (Vural ve Bat, 2010). Yüksek kapasiteli bilişim, iletişim ve internet ağları, dünyamızı saran soyut bir etkileşim atmosferi haline getirmiştir. Sahip olunan bu teknolojik imkana rağmen bile alan uzmanlarının şu an ki imkanlardan daha da hızlı işlem gören bir veri havuzuna ulaşmanın mümkün olduğunu söylemeleri dikkat çekmektedir (Baştan, 2000). Burada asıl ifade edilmek istenen durumun, televizyon teknolojisi gibi daha fazla kitleye hitap edebilecek, gidişatın seyrine farklı bir bakış açısı getiren yeni teknolojilerin ortaya çıkarılmasıdır.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun belirli aralıklarda düzenli olarak gerçekleştirmiş olduğu Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2009)'nın sonuçlarına göre ülkemizdeki hanelerin %30'unun internete erişimi varken, 2015 yılında yapılan aynı çalışma neticesinde bu oranın %69,5'e ulaştığı görülmektedir. Türkiye'de 2009 yılında gerçekleştirilen Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre evlerin %30'u internet imkânına erişmişken 2015 yılı içerisinde aynı kapsamda yapılan çalışmaların sonucu bu sayıyı %69,5 olarak göstermektedir (TÜİK, 2015). Dolayısıyla Türkiye'de çok kısa süreler içerisinde bile bu durumda gözlenen artışın belirgin olduğu gözlemlenebilmektedir.

Meydana gelen bu artışın içeriği temel alındığında ise, bireylerin interneti farklı amaçlarla kullandığı görülmektedir. 2015 yılında yapılan TÜİK araştırmalarında, yılın ilk üç ayında bireyler arasında sosyal medyanın aktif kullanım oranı internet kullanım amaçları doğrultusunda %80,9 oranında ilk sırada yer almıştır (TÜİK, 2015). Sosyal medya, bireyler arasında herhangi bir zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın insanların biraraya gelerek çeşitli paylaşımlarda bulunduğu platformu işaret eder. Bu bağlamda, sosyal medya platformlarında doğal olarak herhangi bir otoritenin olmayışı bu ortamlarda dileyenin istediği şekilde istediğini paylaşma özgürlüğü sosyal medyayı daha cezbedici hale getirmektedir.

Kuşkusuz sosyal ağlar toplumun içinden gelen bir ihtiyaca binaen ortaya çıkmış oluşumlardır. İnsanların takibinde oldukları sitelere eleştiri getirme ve kendi fikrini sunma ihtiyacı önce o siteye yorum atma imkânıyla giderilmiştir. Ancak bunun geçici bir çözüm olmasından dolayı bireyler kendilerine ait çatı fikirleri sunmak ve kalıcı bir adrese sahip olmak güdüsüyle kendi sitelerini oluşturma gereksinimi duymuştur. Bunun sonucunda bir dönem, blog yazarlığının tüm dünyada yaygınlık kazanmasıyla birlikte herkes fikir üreten, çeşitli edebiyat metinleri oluşturan birer yazar konumuna yükselmiştir. Ancak sonraları bireylerin kendi bahçesinde gösteri sunduğu ve kimsenin bu gösteriyi izlemediği fikrinden hareketle internet kullanıcıları ortak bir havuz arayışı içerisine girmiştir. Böylelikle bir kişinin paylaştığı bildiriye tüm toplumun aynı anda okumasını sağlayan, anında yorum yazılabilen, kullanıcıların mesajlaşmasına imkân tanıyan sosyal medya platformları ortaya çıkmıştır.

## **2.2.1. Risk Çeşitleri ve Sanal Dünya Bağlamında Risk**

### **2.2.1.1. Risk Çeşitleri**

Genel anlamda risk adı altında bütünleşse de insanların hayatında ekonomik, psikolojik, sosyal, fiziksel ve fonksiyonel riskler ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmamız kapsamına gençleri ilgilendiren risklere değinilecektir.

Güçlü bir kimlik duygusuna sahip olan insanlar; daha otonom, yaratıcı, çevrenin baskılarına direnebilen, başkaları ile yakınlık kurabilme kapasitesine sahip kimselerdir. Bu “yapabilirim” inancı, bireyin içinde bulunduğu koşulları kontrol altına alma duygusunu yansıtır (Armeli vd. 2001). Bir anlamda “öz etkililik” olarak tanımlanan bu durum; bireyin nasıl hissedeceği, düşüneceği ve davranacağını belirleyen önemli bir özelliğidir. Düşük öz etkililik duygusu depresyon, anksiyete ve çaresizlik ile birlikte. Ayrıca böyle bireyler düşük öz güvene sahiptirler ve yaşamdaki başarıları ve gelişimleri hakkında kötümser düşünceler beslerler. Güçlü bir öz etkililik hissi ise, işlemleri kavramayı kolaylaştırır ve akademik performansı artırır (Marcus vd. 1992). Öz etkililik düzeyi, harekete geçmek için güdülerini engelleyebilir ya da artırabilir. Öz etkililiği yüksek olan bireyler daha karmaşık ve riskli görevleri seçebilirler, hedefleri yüksektir ve bu hedeflere ulaşmak için azimle çalışırlar. Bununla birlikte öz etkililik, gerçekçi olmayan iyimserlikle ve hayallerle aynı değildir. Aksine; deneyime dayanır, mantıklı olmayan riski almaya yol açmaz ve bireyin yeteneklerini

geliştirmesiyle atak davranışlara öncülük eder. Bireyin kendi yeteneklerini, kapasitesini daha objektif bir şekilde değerlendirmesini sağlar. Sonuç olarak öz etkililik ve yeterlilik algısı, bireyin stresle başa çıkma kapasitesinin bir yansımasıdır (Schwarzer and Fuchs 1995).

Gençlik; fiziksel, biyo-kimyasal, ruhsal ve sosyal yönden hızlı büyüme, gelişme ve olgunlaşma süreçleri ile çocukluktan yetişkinliğe geçilen dönemdir. Bu dönemde yapılan riskli davranışlar pek çok davranışla benzerlik göstermektedir. Bunlardan biri heyecan arama davranışıdır. Heyecan arama Zuckerman (1979) tarafından; farklı, yeni ve karmaşık duygulara, deneyimlere gereksinim ile böyle deneyimler uğruna fiziksel risk almaya duyulan isteklilik olarak tanımlanmıştır. Arnett (1994)'e göre ise, heyecan arama, yeni ve karmaşık deneyimleri arayıp bulma eğilimidir. Tehlikeli sporlar, yarışlar gibi pervasızca yapılan pek çok davranış, heyecan arama davranışları arasında değerlendirilebilir.

Sosyal risk; toplum ve daha çok aile kaynaklı / anne-baba ilişkileri ve bireyin sosyal çevresiyle yaşadığı ilişkilerinin sonuçları ile ilgilidir. Sosyal ve iş çevresi geniş, destekleyici anne-babalar özellikle gençlerin riskli davranışlarını sınırlamaktadırlar, hatta azaltmaktadırlar. Anne-baba ile kurulan destekleyici ilişkiler, bu açıdan genç için gelişimsel avantaj sağlamaktadır. Gençlikte anne-baba ile kurulan sıcak, destekleyici ilişki; gencin psikososyal sağlığını, okul başarısını, eğitim aşamalarına geçişlerde uyumunu etkileyebilmektedir. Gençlerin bireysel özellikleri, yetişkinliğe geçişte önemli olabilmektedir. Gençlik döneminde bireysel, sosyal ve akademik açıdan iyi uyum sağlayan gençler, kritik eğitim aşamalarında daha fazla başarı göstermektedirler (Eccles vd. 1997). Gençler yetişkinliğe yaklaştıkça yaşama anne-babadan bağımsızlaşma, dünyaya ise tek başına değerlendirme fırsatı olarak baktıkları için akranların onayını kazanma isteği belirginleşir, akranların davranış ve standartları onlar için önem kazanır. Adams (1979) gençlerin kendi standartlarını koymak ve anne-babaları olmaksızın kendi ayakları üzerinde durmak istediklerini vurgulamaktadır. Bu noktada bireylerin sosyal ilişkilere dayanan riskleri algılamaları da değişmeye başlar.

### 2.2.1.2. Sanal Dünya Fırsat, Olanak, Tehdit ve Tehlikeleri

DeMoor ve diğerleri (2008; akt. Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens, 2011) çevrimiçi riskleri, içerik riskleri, ticari riskler ve iletişim riskleri olarak 3 başlık altında incelemektedir. İçerik riskleri çocuğa zarar verme potansiyeli olan uygunsuz öğeler, vahşet ve ırkçı ifadeler içeren metin ve görselleri kapsamaktadır. İçerik risklerinin diğer boyutu ise, çocukların doğruluğunu kontrol etmeden inanabilecekleri yanlış ya da yönlendirici bilgilerdir. İletişim riskleri ise çocukların internet temelli iletişim teknolojilerini kullanırken karşı karşıya kalabileceği riskleri içermektedir. İletişim risklerinin çevrimiçi iletişim boyutu siber zorbalık, cinsel taciz ve mahremiyete yönelik tehditlerle sonuçlanabilmektedir. Siber zorbalık, e-posta, anında mesajlaşma yayılımları gibi çevrimiçi iletişim araçlarını kullanarak tehdit eden, korkutan ya da rahatsız eden mesajların yayılmasıdır. Çocukların özel bilgilerini saklama konusundaki dikkatsizlikleri mahremiyet konusundaki riskleri ortaya çıkarmaktadır. Çevrimdışı iletişim kategorisinde ise çevrimiçi arkadaşlarla kurulan iletişimin gerçek yaşama aktarılması söz konusudur. Ticari riskler başlığında ilk olarak çocukların internet kullanıcısı olarak tüketici rolleri ele alınmaktadır. Gerekli okuryazarlıkları geliştirememiş çocuklar oyunlar, melodiler gibi ilgilerini çeken içeriklere yönlendirilmektedir. Ticari kaynaklı risklerin sonuncusu ise çocukların bilinçsiz olarak verdiği bilgilerinin üçüncü kişilere ya da şirketlere satılmasıdır.

İnternet teknolojisiyle ilgili riskler, çocuğun internet aracılığıyla risklere maruz kalması durumunu incelemektedir. Bunlar, içerik riskleri ve iletişim riskleri olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. İçerik riskleri altında, çocuğun yasadışı, yaşına uygun olmayan ya da zarar görebileceği içeriklere maruz kalması gibi durumlar incelenmektedir. İletişim riskleri, siber zorbalık, problemlili içerik paylaşımı, başkaları tarafından izlenme gibi çocuğun çevrimiçi iletişim araçlarını kullanırken karşı karşıya kalabileceği riskleri içermektedir. Tüketimle ilgili riskler çevrimiçi pazarlama, aşırı harcama ve dolandırıcılık başlıkları altında ele alınmaktadır. Çocukların, alkol gibi kendileri için uygun olmayan ürünlerle ilgili reklamlara maruz kalmaları çevrimiçi pazarlama başlığı altında ele alınmaktadır. Aşırı harcama başlığı altında ise çocuklara yönelik içeriklerin genellikle mobil iletişim faturaları üzerinden ücretlendirilmesi ya da çevrimiçi kumar servislerini kullanmaları gibi riskler ele alınmaktadır. Dolandırıcılık başlığı internet temelli para kaybetme, kimlik hırsızlığı ya da kredi kartı

bilgilerinin çalınması gibi riskler ele alınmaktadır. Bilginin gizliliği ve güvenliliği ile ilgili riskler bilgi güvenliği ve gizlilik başlıkları altında ele alınmaktadır. Bilgi güvenliği başlığında zararlı yazılımların bilgisayarlara bulaşması, çevrimiçi dolandırıcılık ve kimlik hırsızlığı gibi riskler ele alınmaktadır. Kişisel bilgilerin gizliliği başlığı altında ise çocukların kişisel bilgilerini bilinçsiz olarak paylaşmaları, şirketlerin bu bilgileri üçüncü şahıs ya da kurumlarla paylaşmaları ve sosyal ağlarda gereğinden fazla içerik paylaşmaları gibi riskler ele alınmaktadır.

Hasebrink, Livingstone, Haddon, ve Olafsson (2009) çevrimiçi riskleri, risk temaları ve çocuğun rolleri/örtük amaçları çerçevesinde ele almıştır. Bu çalışmada risk odakları, çocuğun alabileceği roller ve risk temalarının çaprazlanması yoluyla oluşturulmuştur. Buna göre çocuk risk temaları ile üç farklı rolde etkileşebilmektedir: İnternet üzerinde kendisine zarar verme potansiyeli bulunan içeriklerle (ör: kumar sitelerinin reklamları) karşılaşan pasif alıcı; internet üzerinden başkalarının başlattığı iletişimlerde kendisine zarar verme potansiyeli bulunan (ör: nefret söylemi içeren mesajlar almak, yüz yüze görüşmeye davet edilmek) etkileşen; internet üzerinden diğer kişilere zarar verme potansiyeli bulunan eylemleri (ör: siber zorbalık yapmak, telif haklarıyla korunan içerikleri yaymak) gerçekleştiren aktör.

Çocukların karşılaştığı önemli bir risk faktörü de kişisel bilgilerini toplayan sitelerdir. Çocukların bu tür bilgilerini paylaşmanın uzak sonuçlarını kestiremedikleri için özellikle savunmasız bir grup olarak kabul edilmektedir (Dooley, Cross, Hearn ve Treyvaud, 2009). Danimarka'da yapılan bir çalışmada (Walrave, 2011) katılımcı çocukların %67,5'i internet sitelerinde istedikleri yerlere ulaşmak için kişisel bilgilerini isteyen anketleri doldurduklarını bildirmiştir. Ayrıca bu çocukların %66'sı bu aşamada ne yaptıklarını bilmediklerini raporlamıştır. Çocuklar bu sitelerde kredi kartı, adres, telefon, gerçek ad ve soyadları gibi hassas bilgileri de paylaşabilmektedir. Bu alandaki bir başka risk faktörü de çocukların telif haklarını ihlal etmeleri ve erişim izinleri olmayan içerikleri ücretsiz edinmeye çalışmalarıdır. Virüs, solucan gibi zararlı yazılımların en önemli bulaşma yollarından biri telif hakkıyla korunan yazılımların izinsiz kullanımı sürecidir. UNICEF tarafından yayınlanan Çevrimiçi Türkiye Gençliği (Youth of Turkey Online) raporuna göre Türk kullanıcılarının en fazla maruz kaldıkları risk faktörü telif haklarının ihlali sonucu bulaşan zararlı yazılımlardır (Beger, Hoveyda ve Sinha, 2011).

İlgili alanyazında çevrimiçi risklerin farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, çoğu kaynakta risk teması olarak kabul edilen ortak başlıkların cinsellik, ticari ilgiler, saldırganlık ve değerlere yönelik saldırılar olduğu görülmektedir. Risk kavramının doğası gereği burada ele alınan temaların potansiyel tehditler olduğu unutulmamalıdır.

## **2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.3.1 Risk ile İlgili Araştırmalar**

Literatürde çocukların ve genç bireylerin riskli durumlarla daha çok karşılaştığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde ulusal ve uluslararası literatürden bulunan bazı çalışmalara yer verilmektedir.

Risk barındıran davranışların daha çok yaş ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan yurt dışı araştırmalarının neticeleri sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; risk içeren davranışların çocuklarda ve yetişkinlerde, ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilere göre daha az görüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte yaş düzeyi farketmeksizin erkeklerin kızlara göre riskli davranışlarda daha fazla buldukları ifade edilmektedir.

Ülkemizde riskli davranışları yaşa ve cinsiyet durumuna göre ele alan çalışmaların sonuçlarının da yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda Yılmaz (2000)'ın yapmış olduğu, 12-18 yaş arasında okula devam eden bireylerin riskli davranışlarının yaşa ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışma örnek olarak gösterilebilir. Çalışmanın sonuçları da, yaş düzeyinin artmasıyla, özellikle lise çağındaki bireylerde risk alma davranışının arttığını, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla risk davranışına meyilli olduğu ortaya konulmuştur. İlgili araştırmanın neticesinde sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe risk alma davranışında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, annenin çalıştığı ya da kardeş sayısının az olduğu ergen bireylerde de risk alma davranışının artış gösterdiği görülmüştür. anneye ve az kardeşe sahip olan ergenler de daha çok risk alma davranışı göstermişlerdir.

2012 yılında İngiltere hükümetinin yapılan araştırmalar neticesinde yayınlamış olduğu bir raporda (Livingstone ve diğerleri, 2012) şu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir: 9-16 yaş arasındaki çocukların %14'ü kişisel bilgilerini internette

tanıştıkları yabancı bireylerle paylaşmakta ve %7'si kişisel fotoğraflarını isteyenlere göndermektedir. İlgili yaş aralığındaki çocukların %32'sinin gerçek hayatta tanımadığı bireylerle sanal ortamlarda iletişim kurduğu, %4'ünün bu kişilerle yüz yüze görüşmelere gittiği tespit edilmiştir.

Beyaz (2004)'ın, heyecan arama gereksinimi, akran baskısı, cinsiyet ve yaşın ergenlerin risk alma eğilimlerini ne kadar yordadığını incelediği araştırma neticesinde, heyecan arama faktörlerinin ergenlerin risk alma davranışları üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Akran baskısı faktörlerinin ise, ergenlerin risk alma eğilimleri üzerinde etkili olmadığı ifade edilmiştir. Risk alma eğiliminin yaşla birlikte arttığı; erkeklerin kızlardan anlamlı düzeyde daha fazla risk alma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Çocukların internette karşılaştıkları riskler konusunda Türkiye'de gerçekleştirilen en kapsamlı çalışma EU Kids Online II araştırmasının Türkiye ayağıdır (Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014). Çalışmaya 1018 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çocukların tümü internet kullanmakla birlikte %40'ı kendi bilgisayarında, %39'u ise diğer aile bireyleriyle paylaştığı ortak bir bilgisayardan internete erişmektedir. Ebeveynlerin %29'u internet kullanmaktadır. Bununla birlikte erkek (%49) ve kadın ebeveynlerin (%24) internet kullanımları arasında önemli bir fark bulunmaktadır. İnternet kullanımları düşük olmasına rağmen ebeveynlerin %72'si internette karşılaştıkları olumsuz durumlara karşı çocuklarına yardım edebileceklerine inandıklarını, %56'sı internet kullanımları sırasında zorlanmaları halinde çocuklarına yol gösterdiklerini belirtmişlerdir. İnternet kullanma becerilerine sahip az sayıda ebeveyn ise çocukların internette bulabileceği fırsatları ve karşılaşılabileceği riskleri anlamadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar internet kullanımı ve internette karşılaştıkları rahatsız durumları aşma konusunda ebeveynlerinden daha çok arkadaşlarına danıştıklarını belirtmişlerdir. Herhangi bir çevrimiçi risk ile karşılaşmış çocukların yarısı bu riski kimseyle paylaşmamıştır. Sosyal paylaşım sitelerine üyelik yaşı 13 olmasına rağmen, bu sitelere üyeliği bulunan katılımcıların 3'te biri 13 yaşın altındadır. Sosyal paylaşım sitesi kullanan çocukların %85'i facebook hesabına sahiptir ve ebeveynleri yasaklamış olmasına rağmen profillerinde kişisel bilgilerini paylaşmaktadır. Çocukların %19'u adres bilgilerini, %8'i de telefon bilgilerini sosyal paylaşım sitelerinde paylaşmıştır. Çocukların çevrimiçi risklerle karşılaşma oranı

%25'tir. Bu oran %33 olan Avrupa ortalamasının altındadır. Çocukların %9'u zorbalığa maruz kalmakla birlikte, yalnızca %3'ü siber zorbalığa maruz kalmıştır. Çocukların %14'ü yüz yüze tanışmadığı kişilerle internette görüşmekte, %2'si internette tanıştığı kişilerle yüz yüze görüşmektedir. Avrupa ülkelerinde bu oranlar sırasıyla %25 ve %6'dır.

Beger, Hoveyda ve Sinha (2011)'nin UNICEF adına hazırlamış oldukları raporda, Türkiye'de internet kullanımı batılı ülkeler tarafından geliştirilen Google, Facebook ve Hotmail servisler tarafından idare edilmektedir. Rapora göre erkekler kadınlara oranla internette daha fazla vakit geçirmektedir. Gençlerin internette karşı karşıya kaldıkları en önemli riskler, reklam virüslerinden meydana gelen yazılımlara maruz kalma, kişisel bilgilerin istismarı ve siber zorbalıktır.

Gülgez (2007) lise öğrencilerinin risk alma davranışlarını, yaş ve cinsiyete göre incelemiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin depresyon, anksiyete, düşmanlık, somatizasyon ve olumsuz benlik düzeyleri ve risk alma davranışları arasındaki ilişkileri de incelemiştir. Liseye ve dersaneye devam eden öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırmanın bulguları, erkek öğrencilerin kızlara göre daha sık toplam olumsuz risk alma davranışı gösterdiklerini, yaş yükseldikçe toplam olumsuz risk alma davranışı sıklığının arttığını göstermiştir. Ayrıca, anksiyete, düşmanlık, somatizasyon ve olumsuz benlik düzeyi yüksek öğrencilerin daha fazla olumsuz risk alma davranışında buldukları; ancak öğrencilerin toplam olumsuz risk alma davranışları ile toplam depresyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olmadığı görülmüştür.

Erdur Baker ve Kavşut (2007) tarafından 14 – 19 yaş arasındaki 228 lise öğrencisi aracılığıyla yapılan çalışmada lise öğrencilerinin siber zorbalık yapma ve siber mağdur olma durumları incelenmiştir. Çalışma neticesinde lise öğrencilerinin siber zorbalık yaptıkları ve siber mağdur oldukları görülmüştür. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla siber zorbalık yaptığı ve siber zorbalığa maruz kaldığı ifade edilmiştir.

Özdemir ve Akar (2011) Ankara ve İstanbul illerinde yer alan üç lisede okumakta olan 336 öğrencinin siber zorbalık yapma ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarını incelemiştir. Katılımcıların %14'ü son bir ay içinde siber zorbalığa maruz kaldıklarını, %10'u ise bir başkasına siber zorbalık yaptıklarını raporlamıştır. Siber

zorbalık en çok sosyal paylaşım siteleri ve cep telefonları üzerinden gerçekleştirilmektedir. Günlük internet kullanım süresi beş saati aşan katılımcıların diğer katılımcılara oranla daha fazla siber zorbalık yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte siber zorbalık yapma ya da siber zorbalığa maruz kalma durumunu, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre değişkenlik göstermemektedir.

Ayas ve Horzum (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin siber zorbalık yapma ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarını incelemiştir. Trabzon ilindeki 413 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin %18,6'sının siber zorbalığa maruz kaldığı, %11,6'sının ise siber zorbalık yaptığı raporlanmıştır. Araştırmada yaş ile siber zorbalık yapma ve siber zorbalığa maruz kalma arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre, 8. Sınıfta okumakta olan öğrenciler daha fazla siber zorbalık yaparken, 6. sınıfta okuyan öğrenciler daha fazla siber zorbalığa maruz kalmaktadır.

Çocukların internet kullanımını yararlanabilecekleri çevrimiçi fırsatlar ve karşılaşılabilecekleri riskler boyutlarıyla ele alınmalıdır. İnternet kaynaklı tehdit ve fırsatlar konusunda son derece hassas bir denge söz konusudur. Fırsatları artırma çabalarının beraberinde tehditleri de arttırmakta, tehlikeleri engelleme çabaları ise fırsatlara erişimi engellemektedir (Livingstone, Haddon, Görzig ve Olafsson, 2011). Tynes'a (2007) göre internetin sağlayabileceği eğitsel ve psikolojik faydalar, potansiyel tehditlere ağır basmaktadır. Bu nedenle, çocukların çevrimiçi risklerden korunması sorununun çözümü için çocukların çevrimiçi deneyimlerini dikkate alan titiz bir dengeleme yapılması önemlidir. Bu çalışmalarda en önemli paydaşlardan biri de çocuğun içinde bulunduğu eğitim sistemi ve öğretmenlerdir.

Gerek yurtiçi ve gerekse yurtdışında günümüze kadar yapılan çalışmaların sonuçları, lise çağındaki bireylerden başlayarak risk içeren davranışları gerçekleştirme eğiliminin arttığını, bu yükselişin ergenlik süreci boyunca devam ettiğini ve genç yetişkinlik dönemi olarak ifade edilebilecek olan üniversite dönemine de uzandığını, fakat yaş ile birlikte gelen olgunlaşmayla giderek azaldığını göstermektedir. Çocuklarda, daha büyük bireylere göre riskli davranışlara yönelmenin daha az olduğu görülmektedir. Bunun yanında, kızların aynı yaştaki erkeklere göre daha az riskli davranış sergiledikleri dikkati çekmektedir. Dolayısıyla, riskli davranışların, risk algısının inceleneceği araştırmalarda cinsiyet ve yaş özellikle incelenmesi gereken değişkenler olarak ifade edilebilir.

### 2.3.2. İnternet Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Shapira ve arkadaşlarının (2000), 6 ay ve 6 aydan daha uzun süreli problemlerle İnternet kullanım davranışı gösteren 18 yaş ve üstündeki 20 kişiyle yaptıkları çalışmada, İnternet kullanımını, zorunlu kullanım (eğitim ve iş amaçlı kullanım) ve zorunlu olmayan kullanım (zevk/eğlence ve kişisel amaçlı) olarak ikiye gruba ayırmıştır. Araştırma neticesinde, zorunlu İnternet kullanım ortalamasının haftada 2,8 saat, zorunlu olmayan İnternet kullanım ortalamasının ise haftada 27,9 saat olduğu ortaya çıkmıştır.

Kubey, Lavin ve Barrows (2001) tarafından 572 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin %9'unun psikolojik olarak İnternet bağımlısı olduğu, İnternet bağımlısı olduğunu belirten grubun ise diğer öğrencilere kıyasla İnternette iki kat daha fazla zaman geçirdiği ortaya çıkmıştır.

Young ve Case (2004) tarafından İnternet bağımlılığı ile yakın çevre ilişkilerinin ve akademik başarı düzeyi ilişkisinin incelendiği çalışmada, ergen bireylerin sanal dünyada kurmuş oldukları yaşantıdan dolayı, yakın çevrelerine karşı sorumluluklarından giderek uzaklaştığı ve eğitimlerine gerekli ilgiyi göstermedikleri tespit edilmiştir. Ergen bireylerin İnternette harcamış oldukları vaktin artmasının mevcut başarısızlıklarını daha da derinleştireceği kanısı ifade edilmiştir.

Johansson ve Gotestam, 2004 yılında 12-18 yaş aralığında ki 3237 ergen bireyin İnternet kullanımlarını, farklı İnternet aktiviteleriyle ilişki düzeylerini ve aşırı derecede İnternet kullanım durumlarını inceledikleri bir çalışmada, ergen bireylerin %2'sinin İnternet bağımlısı olduğunu ve %8,7'sinin riskli grupta yer aldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte İnternet kullanım sıklığı, İnternete bağlanılan yer ve İnternet kullanım amaçlarının İnternet bağımlılığının belirlenmesinde temel değişkenler olduğu çalışmanın sonuçları arasında bulunmaktadır.

Işık (2007)'in yapmış olduğu çalışmada, 563 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleşen çalışmada, üniversite öğrencilerinin İnternette geçirmiş oldukları günlük sürenin ortalama 109 dakika olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada, İnternet'te günlük olarak 0-60 dakika arası zaman geçirenlerin %50,8, 61-120 dakika arası zaman geçirenlerin %19,5 ve 121 dakikadan fazla zaman geçirenlerin oranı ise %29,7 olarak bulunmuştur.

Balta ve Horzum (2008)'un, “Bilgisayara Giriş” dersini çevrimiçi alan öğrencilerin internet bağımlılık durumlarının; öğrencilerin cinsiyetlerine ve internete bağlı kalma saatine bağlı olarak değişip değişmediğini incelediği çalışmada cinsiyet yönüyle erkeklerin kadın öğrencilere göre internet bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Haftada “8 saatten fazla” internete bağlı kalanların internet bağımlılık düzeylerinin, haftada “8 saatten az” internete bağlı kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çetin (2009)'in Facebook sosyal ağının kişilerde yeni ilişkiler kurma ve mevcut ilişkileri sürdürmede alternatif sosyal mekânlar olma özelliğinin etkililiğinin incelendiği araştırma 180 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup her katılımcının 81-100 kişi aralığında arkadaşına sahip olduğu tespit edilmiştir. Arkadaş listesinde yer alan arkadaş sayısının 80 kişinin altında bulunduğunu belirtenlerin %5,6 ve 200 kişinin üzerinde olduğunu belirtenlerin oranının ise %15'tir.

Bireylerin sosyal medya alışkanlıklarının belirlenmesi amacıyla hedef kitle olarak seçilen 350 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin %85,9'unun sosyal ağ sitelerini kullandığı (Facebook, Netlog vb.) belirlenmiştir (Vural ve Bat, 2010). Çalışma neticesinde öğrencilerin %53,6'sının günde 1-3 saat, %17,9'unun 3-5 saat ve %8,2'sinin 5 saatten fazla internette zaman geçirdiği tespit edilmiştir. Sosyal ağ siteleri kullanım verileri ele alındığında kullanıcıların %55,2'sinin sosyal ağları her gün kullandığı, %28,8'inin haftada 3-4 gün bu sitelerde aktif oldukları tespit edilmiştir.

Bicen ve Çavuş (2010) tarafından, öğrencilerin en çok tercih ettikleri sosyal ağ sitelerinin ele alındığı çalışmada, katılımcıların %4'ünün internette günde bir saatten az, %6'sının bir saat, %10'unun iki saat, %15'inin üç saat ve %65'inin ise dört saatten fazla zaman geçirdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların sosyal ağ tercihleri ise; %38 Facebook, %38 Live Spaces, %11 My Space, %12 Hi5 ve %1 Orkut olarak sıralanmıştır.

2011 yılında Ulaştırma Bakanlığı İnternet Geliştirme Kurulu (İGK) tarafından 9-16 yaş grubu çocukların sosyal paylaşım sitelerini kullanım alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılan çalışma Türkiye'nin üç büyük ilinde 524 çocuk ile yapılan yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların hepsi Facebook kullanıcısı olduklarını, %99'u da en sık kullandıkları sosyal paylaşım

sitesinin Facebook olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların %43,1'i her gün bir kere, %23,7'si her gün bir kereden fazla, %24'ü de haftada bir kereden fazla sosyal paylaşım sitesini kullandıklarını; %84'ü şimdiki arkadaşlarıyla, %30,7'si de eski arkadaşlarıyla iletişim kurmak için sosyal ağları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların sosyal ağ kullanma nedenlerinden biri de %32,3 oranında “sosyal paylaşım sitesinde neler olduğunu görmek”, bir başka deyişle sosyal ağ sitelerinde olanları merak etmeleridir. Bu sonuçlar, Facebook kullanım yaşının ilköğretim çağına kadar düştüğünü ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun her gün en az bir kere siteye girdiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan çocukların %48'i, tanımadığı kişilerden arkadaşlık teklifi aldığı anda önce profiline bakıp sonra inanırsa kabul ettiğini belirtmiştir. %37'si ise tanımadığı kişilerden gelen tüm arkadaşlık isteklerini reddettiğini belirtmiştir. Tüm arkadaşlık isteklerini kabul edenlerin oranı ise %13'tür. Liseye gidenler ilköğretime gidenlere göre daha yüksek oranla sosyal paylaşım sitesinde tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık tekliflerini kabul etmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %44'ü kişisel bilgilerin sosyal paylaşım sitesinde paylaşılmasını güvenli bulurken, %40'ı ise güvensiz bulmaktadır. %16'sı ise bu paylaşımın güvenli olup olmadığını bilmediğini belirtmiştir. Çocukların %36'sı sosyal paylaşım sitelerinde geçirdikleri zamanın kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmiş, bu düşüncenin de liseye gidenlerde ilköğretime gidenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal paylaşım sitelerinde harcadıkları zamanın kendilerini hangi açılardan olumsuz etkilediği sorusuna ise çocukların %60,3'ü derslerine yeterince zaman ayıramadığını, %24,3'ü arkadaşlarına yeterince zaman ayıramadığını, %21,2'si ailesine yeterince zaman ayıramadığını, %16,9'u sosyal paylaşım sitelerinde yaşına uygun olmayan bilgi/içerik ile karşılaştığını, %10,1'i de gerçek yaşamdaki sosyal etkinliklere yeterince zaman ayıramadığını söylemiştir.

İGK (2011) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ve yaşa göre ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Erkeklerin kızlara göre;

- ✓ kişisel bilgilerin sosyal paylaşım sitesinde paylaşılmasını daha fazla güvenli bulduğu,
- ✓ sosyal paylaşım sitesinde kişisel bilgilerin gizliliğini korumaya yönelik kuralları daha az bildikleri,

- ✓ sosyal paylaşım sitesinde tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık taleplerini daha çok kabul ettikleri,
- ✓ sosyal paylaşım sitesinde ebeveynlerle arkadaş olma durumunun daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yaş büyüdükçe çocukların,

- ✓ sosyal paylaşım sitelerindeki arkadaş sayılarının arttığı,
- ✓ sosyal paylaşım sitesine her girişte harcanan ortalama sürenin arttığı,
- ✓ sosyal paylaşım sitesinde ebeveynlerle (anne-baba ile) arkadaş olma oranının azaldığı belirlenmiştir.

Yaşla birlikte sosyal ağlardaki arkadaş sayısının ve geçirilen sürenin artması, okullardaki derslerin zorlaşması, lise öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerine göre; sosyal ağlarda geçirdikleri sürenin kendilerini daha çok olumsuz etkilediğini düşüncülerinin nedenleri olabilir.

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan incelemeler ve araştırmalar neticesinde internet bağımlılığının dünya genelinde ve ülkemiz özelinde git gide artış gösteren bir problem durumu haline geldiği ifade edilebilir. İnternet bağımlılığı toplumun her yaşta ve her kesimden bireyler açısından, özellikle de ergen bireyler adına ciddi bir problem durumundadır. Bağımlılık sorunsalının yapılacak bilimsel araştırma ve incelemeler ile daha net olarak ifade edilmesi, bağımlılık düzeyinin ne seviyede olduğu ve bağımlılığı azaltmak ve gidermek adına uygulanması gereken tedavi yöntemlerinin neler olması gerektiği konusu son derece önem arz etmektedir. Bu bağlamda günümüzde giderek kullanımı artan sosyal ortamların ve bu ortamlardaki sosyal araçların kontrolsüz şekilde kullanımının internet bağımlılığına etkisinin de ifade edilmesi gerekmektedir. İnternet bağımlısı öğrencilerin akademik başarılarının da bu yönde etkileneceği hususunun değerlendirilerek gerekli tespitlerin yapılması da bu soruna çözüm getirmesi açısından önemli görülmektedir.

### **2.3.3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar**

Eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin incelenmesi bağlamında yapılan araştırmalarda, ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin (Hunt, 2002; Akar, C., 2007; Kalkan, 2008; Bodur, 2010; Karabacak, 2011; Kayagil ve Erdoğan, 2011), lise öğrencilerinin (Robertson, 2000; Aral, 2005; Kaloç, 2005; Lauer, 2005) ve bu

kademelerde görev yapan öğretmenlerin (Gelen, 1999; Hayran, 2000; Tokyürek, 2001; Smythe, 2004; Çıgır Yıldıırım, 2005; Karadeniz, 2006; Narin, 2009) evren ve örneklem olarak belirlendiği görülmektedir.

Owston (1997)'un yapmış olduğu çalışma web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin motivasyonunun sebeplerini araştırmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarının en temel sebebi günümüz öğrencilerinin bilişim teknolojileri kültürüne tamamen uyum sağlamış düzeyde olmaları ve bilgisayar teknolojilerini seviyor olmalarıdır. Öğrenci motivasyonuna katkı sağlayan özelliklerden bir diğeri ise içeriklerin zenginleştirilmiş düzeyde olması ve hızlı erişilebilir nitelikte olmasıdır. Bu bağlamda netice olarak geniş bilgi ağı, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kullanmada fırsat sağlamaktadır.

Kökdemir (1999)'in yapmış olduğu bir devlet üniversitesinde Psikoloji'ye Giriş Dersi'ni alan 105 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilere bu ders içeriğinde eleştirel düşünme becerisinin kazandırıp kazandırılmayacağı çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Öğrenciler bazı ortam ve etkinliklerle bilimsel düşünme konusunda bilgiler edinmiş ve daha sonra ilerleyen süreçlerde öğrencilerin çeşitli basılı materyaller ile yaptığı okumalar neticesinde karşılaşmış oldukları görüş ve fikirler bağlamında mantıklı eleştiriler yapmaları istenmiştir. Neticede, gerekli faktörler sağlandığında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini rahatlıkla ortaya koydukları görülmüştür.

Appling (2001), 4.sınıf lisans öğrencilerinin, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine ilişkin öz değerlendirme değişimine 6 etmenin (akademik yetenek puanları, sosyoekonomik düzeyleri, cinsiyet, akademik benlik algısı, akademik alan ve üniversitede bir önceki yıl yaptıkları etkinlikler) yapmış olduğu etkiyi incelemiştir. Çalışma 1056 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde ettiği verilerin analizinde çoklu regresyon tekniğini kullanmıştır. Neticede, öğrencilerin eleştirel düşünmede öz değerlendirme değişimlerine doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen en önemli faktörün öğrencilerin bir sene önceki etkinliklere katılma durumları olmuştur. Öğrencilerin önceki başarı durumları ise sadece dolaylı etkiye sahip olarak belirlenmiştir.

Onwuegbuzie (2001)'de lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada, 101 yüksek

lisans ve 19 doktora öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi kullanılmıştır. Neticede, doktora yapan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ölçeğinden almış oldukları puanların yüksek lisans öğrencilerinin almış oldukları puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Quitadamo (2002)'nin “Eğitimde Eleştirel Düşünme: Fen Bilgisi ve Matematik Öğretiminde Öğretme Tekniklerinin ve Akran İşbirliğinin Etkisi” konulu çalışmasında, araştırma verileri Eğitim Fakültesi öğrencilerinden toplanmıştır. Örneklemdeki öğrencilerin akademik ilerlemelerinde, fen ve matematik alanlarındaki derslerinde başarılı olabilmeleri adına gerekli görülen eleştiri yeteneklerinin, değerlendirme ve mantıklı çıkarımlar yapabilme kapasitelerinin yetersiz olduğu düşünülmüştür. Yapılan deneysel süreçli araştırma neticesinde, eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim tekniklerinin ve küçük grupların işbirlikli çalışmalarının eğitim fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Cengiz (2004)'in “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Becerileri Açısından Değerlendirilmesi”, konulu lisansüstü çalışmasında, eleştirel düşünme faaliyetlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde yapılan deneysel çalışma için bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan etkinlikler sonunda alınan öğrenci görüşlerine göre, deney grubunda eleştirel düşünmeye yönelik olarak olumlu eğilimler ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Özdemir (2005)'in yapmış olduğu “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” çalışmada, üniversite düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyinin ne seviyede olduğu ve bireyin cinsiyetine, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve ailesinin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak eleştirel düşünme becerilerini içeren maddelerden oluşan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma verileri bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 128 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma neticesinde, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi açısından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.

Gülveren (2007) tarafından yapılan lisansüstü çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilere etkiyen faktörler belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmenin alt boyutları ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri yeterli görülmemiştir. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri erkek öğrencilere göre daha iyi düzeydedir. Bölümler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Anne baba mesleği ve eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Birinci öğretim öğrencileri, ikinci öğretim öğrencilerine göre eleştirel düşünmede daha başarılıdır. Öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyleri eleştirel düşünmede etkili değildir. Akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri daha iyidir.

Şahhüseyinoğlu (2007)'nin, eğitsel oyunlar ile katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan örnek bir ders planı uygulamasının yer aldığı çalışmada, Eğitim Fakültesi İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan toplam 46 öğrencinin katılımı söz konusudur. Seçilen bir ders için ders planı uygulanırken, Compad eğitim paketi kullanılmış ve belirlenen problem durumunu öğrencilerin çözmesi için grup çalışmaları ve tartışmalar yaptırılmıştır. Eğitsel oyunların önemi ve eleştirel düşünme ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan gözlem ve katılımcıların görüşleri neticesinde, sürecin eğlenceli görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, eğitsel oyunlar, eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde katkıda

bulunmuş, yapılan faaliyetler, özellikle gerçek tartışma ve konuşma imkanı sağlayarak aynı zamanda İngilizce konuşma becerilerinin de gelişmesini sağlamıştır.

Tok (2008) “Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde, düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisini belirlemiştir. Araştırmada uygulanan düşünme becerileri eğitimi programında, Sternberg’in Başarılı Zeka Teorisi temel alınmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel araştırmanın örneklemini, 4.sınıf okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Watson Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinden aldıkları sontest puanları, kontrol gruplarının sontest puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun Yaratıcı Düşünce Ölçeğinin tüm alt boyutlarından elde ettiği sontest puanları, öntest puanlarından yüksektir. Deney grubunun sontest puanları da kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri karşılaştırıldığında, deney grubunun Problem Çözme Envanterinden elde ettikleri sontest puanları öntest puanlarına göre ve deney grubunun sontest puanları kontrol grubunun sontest puanlarına göre düşük bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulanan eğitim programına ilişkin görüşleri ise, derste yapılan etkinliklerin kendilerini olumlu yönde geliştirdiği şeklindedir.

Deniz (2009) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” başlıklı yüksek lisans tezinde, Fen ve Teknoloji dersini verecek öğretmen adaylarının (fen ve teknoloji öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri) eleştirel düşünme beceri düzeylerini incelemiş ve üniversite 1. sınıf öğrencileri ile 4.sınıf Fen ve Teknoloji öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki farkı irdelenmiştir. Örnekleme, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü’nde öğrenim gören öğretmen adayları yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak, eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki

öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu bulunmuş ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki 1. sınıf ile 4. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında, son sınıflar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. ÖSYS Puan türünün eleştirel düşünme becerisine etkisine bakıldığında ise, sayısal puanla yerleşen öğretmen adaylarının eşit-ağırlık puan türü ile yerleşen öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu görülmüştür.

Uluç (2011) tarafından hazırlanan doktora tezinde, web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek gruplu tekrarlı ölçümler deseni kullanılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan 65 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Toplam 7 hafta süren uygulamada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde “Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceleme Ölçeği” (Facione ve Facione, 1994) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ortalama puanları arasında, çoklu bakış açılarını içeren ortamda çalıştıktan sonra anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yine yüz yüze sınıf etkileşiminin ardından, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bulgular, örnek olay yöntemi içerisinde çoklu bakış açılarının ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediğini göstermektedir. Çoklu bakış açısı ve etkileşimin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ortalama puanları arasında, cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilecektir.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama (survey) modelleri, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin olup olmadığını ve bunun derecesini belirlemeyi sağlayan bir modeldir (Karasar, 2009).

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini Ağrı ili sınırları içerisindeki resmi ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Araştırma verileri Ağrı’da bulunan farklı liselerde (Meslek Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi) öğrenim gören 390 lise öğrencisinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir (176 kız, 214 erkek). Bu öğrencilerin 63’ü (%16.2) Meslek Lisesi, 252’si (%64.2) Anadolu Lisesi ve 75’i (19.2) Teknik Lise öğrencisidir. Çalışma grupları oluşturulurken kolay örnekleme (convenience sampling) metodu uygulanmıştır.

#### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ), Ceyhan ve Ceyhan (2007) tarafından geliştirilen Problemlerli İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ) ve Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ile ilgili detaylı bilgiler aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

##### 3.3.1. Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ)

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili yerli ve yabancı alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Sanal ortamlarda yer alan “sanal risk algısı”nı ölçen

ölçme araçlarının az olduğu görülmüş ve ilgili literatür taraması neticesinde sanal dünyanın (sanal ortamların) karakteristik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin teorik çerçevesi teknolojinin kullanımında sanal ortamlarda var olan tehlike/tehdit ve fırsat/olanakları barındıran risk kavramı temele alınarak geliştirilmiştir. İncelemeler ışığında yazılan verilerden 64 maddelik havuz oluşturulmuştur. Maddeler arasında ölçme aracının kullanılacağı hedef kitlenin özellikleri belirlenmiş ve yakın özellikleri ölçmeyi hedefleyen maddelerin gruplandırması yapılarak 40 maddelik taslak oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak için taslak maddeler farklı üniversitelerde mesleki yeterliği doçent seviyesinde olup aktif görev yapan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü olmak üzere toplam 5 farklı öğretim üyesine sunularak uzman görüşü alınmış ve görüşler neticesinde 34 madde, lise öğrencilerinin sanal dünyaya ilişkin risk algılarını belirlemeye yönelik ölçek ifadeleri olarak belirlenmiştir. Ölçeğin görünüş geçerliği için Milli Eğitim Bakanlığı'nda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapan bir uzman öğretmen tarafından da ölçekte yer alan maddelerin dilinin “anlaşılabilirlik” ve “gramer” açısından hedef kitle için uygunluğu tespit edilmiştir.

Ölçek maddelerinden 31 tanesi pozitif 3 tanesi negatif olacak şekilde sıra önemli olmaksızın ölçeğe uygulama için son hali verilmiştir. Daha sonra 10 kişilik küçük bir grupta ölçeğin pilot uygulaması yapılarak öğrencilerin sanal ortamların risk boyutunun kişi tarafından algılanmasına ilişkin görüşlerini 34 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçeğe tanımlamaları istenmiştir. Öğrencilerin pozitif maddelere vermiş olduğu yanıtlar şu şekilde puanlanmıştır: Tamamen yansıtıyor (5 puan), çok yansıtıyor (4 puan), orta düzeyde yansıtıyor (3 puan), az yansıtıyor (2 puan) ve hiç yansıtıyor (1 puan). Öğrencilerin negatif tasarlanan maddeler için vermiş oldukları yanıtlar ise ters puanlandırılmış ve istatistiksel analiz sürecinde ters kodlama yapılmıştır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 iken en yüksek puan 170’dir. Alınan yüksek puanlar sanal dünyaya ilişkin risk algı düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Son hali verilen ölçek çoğaltılarak 390 lise öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla SPSS 23.0 ve AMOS 24.0 programlarına uygun şekilde kodlanmıştır.

Toplanan veriler üzerinde ilk önce ölçeğin güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik katsayısı Cronbach alpha katsayısı  $\alpha = 0.88$  bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik değeri yüksektir, dolayısıyla ölçek geçerliliği için analiz yapmaya uygundur. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett analizleri gerçekleştirilerek faktör analizi yapılıp yapılmayacağı belirlenmiştir (Tavşancıl, 2006). KMO değerinin .90 üzerinde çıkması, veri setinin faktör analizi yapılması için mükemmel düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bunun yanında Bartlett testi değerlerine göre, sıfır hipotezinin 0.05 anlamlılık düzeyinde reddedildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen değerler neticesinde veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizler yapılmış; ölçeğin faktörlere ayrılma durumu temel bileşenler analizi ile belirlenmiş;

Faktör analizi, geliştirilen bir ölçekteki maddelerin daha az sayıda boyutlara ayrılıp ayrılmadığını tespit etmek amacıyla yapılır. Bu sebeple yapılan temel bileşenler analizi de faktörlere ayırma tekniği olarak kullanılan yöntemlerdendir. Bu bağlamda güvenirliğin yüksek oluşundan dolayı faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğünden Promax eğik döndürme tekniği kullanılarak faktör yükleri incelenmiştir (Erkuş, 2003). Döndürme yöntemlerinden eğik (oblique) döndürme tekniği, faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu düşüncesi üzerine kurulur, dik (orthogonal) döndürmenin aksine eksenlerin döndürülmesinde farklı eksenler kullanılır. Promax döndürme sırasında (Kappa=4) faktör yükü .40'ın altındaki durumlar dikkate alınmamış, özdeğeri 1.00'den büyük faktörler değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlara göre analiz dışı tutulması gereken maddeler ölçekten çıkarılmış ve net değerler ile kesin sonuçlar alınana kadar faktör analizi çalışmaları tekrarlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Promax döndürme yöntemi ile gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda belirlenen 5 faktörlü yapının geçerliğini kanıtlamak ve gözlenen bu yapının veriler bağlamında ne derece uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla aynı veri yapısı üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. DFA'da modelin geçerliğini değerlendirmek üzere Ki-kare uyum test ( $\chi^2$ ), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), Modelin temel hipoteziyle uyumluluğu (NFI) ve standardize edilmiş uyum iyilik endeksi (SRMR) kullanılmıştır. Bu değerler için kabul

edilebilir kriterlerin ise şu şekilde olduğu belirtilmektedir: Normlaştırılmış ki-kare olarak ifade edilen  $\chi^2 / sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumun göstergesi kabul edilmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009; Şimşek 2007). RMSEA ve SRMR değerlerinin .05'ten küçük veya eşit olması iyi bir uyumu, .05 ile .08 arasında olması ise yeterli uyumu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009; Şimşek 2007). GFI ve CFI değerlerinin .90 üstünde, AGFI değerinin ise .85'ten daha büyük olması kabul edilir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Tüm analizler sonucunda elde edilen 5 faktör ve 26 maddelik ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha, Guttman Split Half ve Spermman Brown güvenilirlik katsayılarına göre incelenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi, madde toplam korelasyonları ve madde ayırt ediciliklerine bakılarak incelenmiştir. Tavşancıl (2002)'a göre ölçekte yer alan maddeler için madde test korelasyonlarının .30 ve üzeriden olması uygun görülmektedir. Bununla birlikte maddelerin birden fazla faktörle binişik olmaması da göz önünde tutularak işlemler gerçekleştirilmelidir. Birden fazla faktörle binişik olması durumuna ilişkin ölçüt, faktör yükleri arasında en az .10 fark olmasıdır. Chi-Hwang ve Henry (1990), Yavuz (2005) ve Tsai ve Chai (2005) yapmış oldukları çalışmalarda faktör yüklerinin .40'ın altında olan maddeleri ölçekten çıkarmış. Bununla birlikte Büyüköztürk (2007) faktör yüklerinin .45'ten büyük olmasının ölçek maddelerinin seçimi için önemli bir ölçüt olacağını ifade etmiştir. Bu sebeple bu araştırmada madde toplam korelasyonları .30'un altındaki maddeler ve faktör yük değerleri .40'ın altında olan maddeler ile binişik olan maddeler arasında .10 'dan az fark olan maddeler ölçekten çıkarılacaktır kanısı baz alınmıştır.

**Açımlayıcı faktör analizi sonuçları:** SDRAÖ'nin yapı geçerliğini test etmek için veriler üzerinde öncelikle KMO ve Bartlett testleri yapılmış ve KMO = .922; Bartlett değeri ise  $\chi^2 = 4627,412$ ;  $sd=561$  ( $p=.000$ ) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler neticesinde, 34 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceğini ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini kanıtlamaktadır. Ölçekteki binişik maddelerin tespiti ve faktör yük değeri .40'ın altında olan maddelerin elenmesi için ölçek üzerinde 4 kez faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte uygulanan aşamaların içeriği şu şekildedir: Birinci faktör analizi aşamasında, Promax eğik döndürme tekniği kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi neticesinde özdeğerleri 1'den büyük olan 7 faktör elde edilmiştir. Bu 7 faktör toplam

varyansın % 54.72'sini açıklamaktadır. Bu aşamada yer alan 34 maddenin madde toplam korelasyon değerleri .30 ile .70 arasındadır. 9, 12, 15 ve 16. Maddelerin faktör yük değerleri .40'ın altında kaldığından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. 27. maddenin de binişik madde olması nedeniyle ölçekten çıkarılması tespit edilmiştir. Kalan 29 madde üzerinde 2. Faktör analizi uygulanmıştır. İkinci faktör analizi sonuçlarına göre ölçek özdeğeri 1'den büyük olan 6 faktör altında toplanmış olup bu 6 faktör toplam varyansın % 50.06'sını açıklamaktadır. İkinci aşamadaki maddelerin toplam madde korelasyonları ,30 ile ,61 arasında yer almaktadır. Bu aşamada yine .40'ın altında faktör yük değerine sahip 18, 20 ve 30. Maddeler bir sonraki analize dahil edilmemiştir. Üçüncü faktör analizi sonuçlarına göre ise, ölçek özdeğeri 1'den büyük olan 5 faktör altında toplanmıştır. Bu 5 faktör toplam varyansın %51.72'sini açıklamaktadır. Bu aşamada madde toplam korelasyonları .30 ile .58 arasında tespit edilmiştir.

Nihai ölçekteki 5 faktör ölçek varyansının %51.72'sini açıklamaktadır. Ölçeğin madde korelasyonu ise .33 ile .59 arasında görülmektedir. Ölçekte binişik madde bulunmamaktadır. Faktör yük değerleri ise .40 ile .61 arasında değişmektedir. 26 maddelik ölçek EK 1'de yer almaktadır. Faktör adlandırmaları ise literatür incelemesi ve kavram dilbilimsel incelemeleri neticesinde şu şekilde belirlenmiştir.

✓ 1. Faktör maddeleri "*Sanal Yozlaşma*",

**Tanım:** Yozlaşmak durumu, tereddidi, dejenerasyon

**Örnek:** "*Sanatın standartlaşması yozlaşma olur.*"

**Açıklama:** Maddelerde anlatılan durumların insanı dejenere ettiği, durumların standartlaşmayı beraberinde getirdiği düşünülmüştür.

✓ 2. Faktör maddeleri "*Sanal Yıpranma*",

**Tanım:** Bireyde meydana gelen bozukluk

**Örnek:** "*Yıpranmış elleriyle dokumaya devam eden yaşlı kadın, gençlere taş çıkartıyordu.*"

**Açıklama:** Maddelerin içeriklerinde bireyde normal olan durumları değiştirmek anlatılmakta ve normal olan durumların bozulması yani bireyden geriye bir yıpranmışlık ya da bir çöküntü (enkaz) kalmış olabileceği düşünülmüştür.

✓ 3. Faktör maddeleri "*Sanal Olanak*",

**Tanım:** İmkan

**Örnek:** "Olanakların, olasılıkların bir sonu bulunabilirdi belki zamanla."

**Açıklama:** Maddelerin içeriklerinde zaman içerisinde sona erecek durumları yansıtan haller olması ve maddelerin temelinde zamana esir olma durumu düşünülmüştür.

✓ 4. Faktör maddeleri "Sanal Fırsat"

**Tanım:** Herhangi bir şey için en uygun zaman, uygun durum veya şart, vesile, okazyon.

**Örnek:** "Önce istemedim, sonra düşününce bunun evden kurtulmam için bir fırsat olduğunu anladım."

**Açıklama:** Tanıma bağlı kalınarak maddelerdeki durumların meydana gelmesinin belirli uygun zaman ve şartlara bağlı olması göz önüne alınmıştır.

✓ 5. Faktör maddeleri "Sanal Farkındalık" olarak isimlendirilmiştir.

**Tanım:** Farkında olma durumu.

**Örnek:** "Farkındalığı böylece kaydetmekle ne duygular aktarılabilir ne şiirsel bir metin yaratılabilir."

**Açıklama:** Bireyler bu maddelerin kendilerini yansıttığını kabullendiği takdirde, ifade edilen bu maddelerde yer alan durumların neticesinde nelerin olabileceğinin farkında olduğu gerçeği düşünülmüştür.

**Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları:** Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA), ölçme modellerinin geliştirilmesinde sıkça başvurulan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem sayesinde, önceden oluşturulmuş bir model aracılığıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) (Explanatory Factor Analysis: EFA) ile belirlenmiş faktörlerin belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmede yararlanan faktör analizidir. AFA, hangi madde gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde bağlantılı olduğunu test ederken, belirlenen sayıda faktörle ilişkili madde gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi bağlamında DFA'dan yararlanır.

Bu bağlamda maksimum olasılık tekniği kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri; Ki Kare / Serbestlik Derecesi (CMIN/DF) = 2.047,  $\chi^2 = 591.496$ ,  $p < .000$ , RMSEA = .052, S-RMR = .124, GFI = .90, AGFI = .88, CFI = .89, NFI = .81 ve IFI = .90 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre tüm iyilik değerlerinin kabul edilebilir değerler olduğu söylenebilir (Munro, 2005; Schreiber,

Nora, Stage, Barlow and King, 2006). Dolayısıyla bu model, veriler tarafından faktörlerin doğrulandığını ifade etmektedir.

SDRAÖ'nin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlikleri Cronbach Alpha, Guttman Split Half ve Sperman Brown güvenilirlik katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Birleşik ölçeğin Cronbach Alpha, Guttman Split Half ve Sperman Brown güvenilirlik katsayıları sırasıyla, .82, .72 ve .86 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik düzeylerinin oldukça iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

### **3.3.2. Problemli İnternet Kullanım Ölçeği (PIKÖ)**

Ceyhan ve Ceyhan, tarafından geliştirilen ölçek, 33 maddeden oluşmaktadır. İnternetin olumsuz sonuçları, aşırı kullanım, sosyal fayda/sosyal rahatlık alt boyutlarından oluşmaktadır. 5'li likert tipi olan ölçeğin her maddesinin puanlanması istenmektedir. Toplam puan 27 ile 135 arasında değişmektedir. Puan arttıkça internet kullanımında problem davranışı artmaktadır. Bu anket, bireylerin internet kullanım davranışlarını betimlemek için hazırlanmıştır. Bu amaçla, “Tamamen Uygun”, “Oldukça Uygun”, “Biraz Uygun” “Nadiren Uygun”, ve “Hiç Uygun Değil” seçeneklerinden uygun olan bir seçenek işaretlenerek, problemli internet kullanım ölçeği yapılmıştır (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan 2007).

### **3.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)**

Öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesi için Akbıyık (2002) tarafından Ennis'in (1985) belirlediği eleştirel düşünme eğilimleri temel alınarak geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği-EDEÖ” kullanılmıştır. Otuz maddeden oluşan bu ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği için Cronbach  $\alpha = 0,87$  olarak hesaplanmıştır. Her bir öğrencinin aldığı toplam puan 1-5 aralığındaki numaralandırmaya göre hesaplanmıştır. Buna göre ölçekte tüm sorular işaretlendiğinde alınabilecek en yüksek puan 150 olabilirken, en düşük puan ise 30 olabilmektedir.

EDEÖ' de olumlu önerme içeren sorular (1, 2, 3, 5, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 28) numaralı sorulardır. Olumsuz önerme içeren sorular ise (4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 29, 30) numaralı sorulardır.

### 3.4. ÖLÇÜMLER VE ANALİZ

Kullanılacak ölçekler 2017 yılı Mart ayında sosyoekonomik düzeyler dikkate alınarak Ağrı ilinde bulunan çeşitli liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere bir ders saatinde uygulanmıştır.

- ✓ “Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği”, “Problemler İnternet Kullanımı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” için normal dağılım testi olarak Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri incelenerek verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.
- ✓ “Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği”, “Problemler İnternet Kullanımı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” için tek yönlü varyans analizinin bir diğer varsayımı adına verilerin homojenliği test edilmiştir.
- ✓ Örneklemi oluşturan öğrencilerin “Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği”, “Problemler İnternet Kullanımı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” puanlarının cinsiyet, bilgisayara sahip olma, internete sahip olma ve cep telefonuna sahip olma değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
- ✓ Örnekleme yer alan öğrencilerin “Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği”, “Problemler İnternet Kullanımı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” puanlarının yaş, sınıf, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ekonomik düzey, akademik başarı, internete ulaşılan yer, internetle tanışma zamanı, internete bağlanma şekli, interneti kullanma sıklığı, internette bulunma amacı ve en çok kullanılan sosyal ağ değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
- ✓ Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde gruplar arasında fark bulunduğunda, farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için *Tukey HSD ve Tamhane testleri*,
- ✓ Örnekleme yer alan öğrencilerin “Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği”, “Problemler İnternet Kullanımı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla *Pearson korelasyon analizi*,

- ✓ Örnekleme yer alan öğrencilerin “Sanal Dünya Risk Algısını”, “Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla *regresyon analizi* yöntemine başvurulmuştur.

Elde edilen veriler SPSS 23.0 ve AMOS 23.0 yazılımında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum  $p < 0.05$  düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca ifade edilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar şeklinde sunulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf, anne baba eğitimi, ailenin ekonomik düzeyi gibi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları tablolar şeklinde sunulmuş, daha sonra ölçeklerin alt boyutları ile toplam puanları için, ortalama, standart sapma değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

#### 4.1. ÖRNEKLEMİ TANITICI BULGULAR

Bu bölümde, lise öğrencilerinin kişisel bilgi formundan alınan bazı bilgileri değerlendirilmiştir. Kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar dikkate alınarak öğrencilerin; cinsiyet-yaş, sınıf seviyesi-okul türü, internetle tanışma zamanı-internete bağlanma şekli, bilgisayara sahip olma-internet bağlantısına sahip olma, anne-baba eğitim durumları, ailenin ekonomik durumu, akademik başarı seviyesi, en çok vakit ayrılan sosyal ağ, interneti kullanma sıklığı, internette bulunma amacı, en çok kullanılan sosyal ağda sahip olunan arkadaş sayısı ve sosyal ağlarda paylaşım yapılan içerik türlerine ilişkin bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

**Tablo 1. Cinsiyet-Yaş Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		Yaşınız?			Toplam	
		14-16 yaş	17-18 yaş	19 ve üzeri yaş		
Cinsiyetiniz?	Erkek	Frekans	112	88	14	214
		Yüzde	52,3%	41,1%	6,5%	100,0%
	Kız	Frekans	118	53	5	176
		Yüzde	67,0%	30,1%	2,8%	100,0%
Toplam		Frekans	230	141	19	390
		Yüzde	59,0%	36,2%	4,9%	100,0%

Tablo 1’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 214’ü erkek, 176’sı kızdır. Toplam 390 öğrenci vardır. Cinsiyete göre yaş dağılımına bakıldığında erkek grubunun çoğunluğunu 14-16 yaş aralığında bulunan 112 öğrenci (%52.3), kız grubunun çoğunluğunu ise yine 14-16 yaş aralığında bulunan 118 öğrenci (%67) oluşturmaktadır. Her iki grupta da en az katılımcı 19 yaş ve üzeri katılımcılardır (erkek = %6.5; kız = %2.8).

**Tablo 2. Sınıf-Okul Türü Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		Okul türü				
		Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Teknik Lise	Toplam	
Sınıf	9.sınıf	Frekans	16	30	74	120
		Yüzde	13,3%	25,0%	61,7%	100,0%
	10.sınıf	Frekans	23	113	0	136
		Yüzde	16,9%	83,1%	0,0%	100,0%
	11.sınıf	Frekans	16	60	0	76
		Yüzde	21,1%	78,9%	0,0%	100,0%
	12.sınıf	Frekans	8	49	1	58
		Yüzde	13,8%	84,5%	1,7%	100,0%
	Toplam	Frekans	63	252	75	390
		Yüzde	16,2%	64,6%	19,2%	100,0%

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımların sınıf düzeylerine göre dağılımı en fazla 10. Sınıf (136 kişi) ve en az 12. Sınıf düzeyinde (58 kişi) olmuştur. bununla birlikte okul türü bağlamında öğrencilerin dağılımlarına bakıldığında ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin katılımının (252 öğrenci, %64.6) diğer okul türlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. İnternetle Tanışma Zamanı-İnternete Bağlanma Şekli Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

			Kaç yıldır net kullanıyorsunuz?			
			1-5 yıldır	6-10 yıldır	11 yıl ve üzeri	Toplam
İnternete en çok nasıl bağlanıyorsunuz?	Telefon	Frekans	256	53	7	316
		Yüzde	81,0%	16,8%	2,2%	100,0%
	Tablet	Frekans	33	3	0	36
		Yüzde	91,7%	8,3%	0,0%	100,0%
	Bilgisayar	Frekans	28	10	0	38
		Yüzde	73,7%	26,3%	0,0%	100,0%
Toplam	Frekans	317	66	7	390	
	Yüzde	81,3%	16,9%	1,8%	100,0%	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin internete en çok hangi araç ile bağlandığına dair bulgular içerisinde araç olarak cep telefonu kullanıcılarının (316 kişi), tablet (36 kişi) ve bilgisayar kullanıcılarına (38 kişi) göre fazla olduğu; bunun yanında interneti

ne kadar süredir kullandıklarına dair sorulan sorunun bulgularında ise, 317 öğrencinin %81.3'lük büyük bir çoğunlukla 1-5 yıldır aktif internet kullanıcısı olduğu görülmüştür.

**Tablo 4. Bilgisayar Sahipliği-İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		İnternet bağlantısı var mı?			
		Var	Yok	Toplam	
Bilgisayarınız var mı?	Var	Frekans	54	50	104
		Yüzde	51,9%	48,1%	100,0%
	Yok	Frekans	44	242	286
		Yüzde	15,4%	84,6%	100,0%
Toplam		Frekans	98	292	390
		Yüzde	25,1%	74,9%	100,0%

Tablo 4'te görüldüğü üzere örnekleme yer alan öğrencilerin bilgisayar ve internet sahipliği durumları incelendiğinde, 104 öğrencinin bilgisayara sahip olduğu 286 öğrencinin ise kişisel bir bilgisayarının olmadığı; ayrıca 98 öğrencinin (%25.1) internet bağlantısına her durumda sahip olduğu fakat büyük bir çoğunluğu oluşturan 292 öğrencinin (%74.9) ise aktif bir internet bağlantısına her durumda sahip olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Y. Frekans
İlkokul	316	81,0	81,0
Ortaokul	59	15,1	96,2
Lise	9	2,3	98,5
Üniversite	5	1,3	99,7
Lisansüstü	1	,3	100,0
Toplam	390	100,0	

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının incelendiği Tablo 5'te görüldüğü üzere, annelerin büyük çoğunluğunun (%81) eğitim seviyesinin ilkokul derecesinde olduğu, %3'lük bir kısmın ise lisansüstü dereceye sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Y. Frekans
İlkokul	149	38,2	38,2
Ortaokul	131	33,6	71,8
Lise	96	24,6	96,4
Üniversite	13	3,3	99,7
Lisansüstü	1	,3	100,0
Toplam	390	100,0	

Örnekleme yer alan öğrencilerin babalarının eğitim seviyeleri ise Tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, babaların büyük çoğunluğunu ilkokul (%38.2) ve ortaokul (33.6) mezuniyeti alan kişilerin oluşturduğu, %3’lük bir kısmın da lisansüstü dereceye sahip kişilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 7. Aile Ekonomik Durum Değişkeni için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

	Frekans	Yüzde	Y. Frekans
999 TL ve daha az	159	40,8	40,8
1000-1999 TL arası	141	36,2	76,9
2000-2999 TL arası	42	10,8	87,7
3000-4999 TL arası	29	7,4	95,1
5000 TL ve üzeri	19	4,9	100,0
Toplam	390	100,0	

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu ekonomik durumlara göre, öğrencilerin yaklaşık %70’inin dar gelirli ailelerin çocukları olduğu, yaklaşık %13’ünün yüksek gelirli ailelere sahip olduğu, geri kalan yaklaşık %11’lik dilimdeki öğrencilerin ise orta gelir olarak adlandırılabilir gelir düzeyine sahip ailelerine çocukları olduğu görüşüne varılmıştır.

**Tablo 8. Akademik Başarı-En Çok Vakit Ayrılan Sosyal Paylaşım Sitesi İçin Arkadaş Sayısı Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		Bir önceki sene başarı puanınız?					
			0-50 puan	51-69 puan	70-84 puan	85-100 puan	Toplam
En çok kullandığınız sosyal ağ arkadaş sayısı?	50 den az	Frekans	4	56	66	19	145
		Yüzde	2,8%	38,6%	45,5%	13,1%	100,0%
	50-100 arası	Frekans	1	27	19	7	54
		Yüzde	1,9%	50,0%	35,2%	13,0%	100,0%
	101-200 arası	Frekans	1	31	20	6	58
		Yüzde	1,7%	53,4%	34,5%	10,3%	100,0%
	201-400 arası	Frekans	3	23	21	4	51
		Yüzde	5,9%	45,1%	41,2%	7,8%	100,0%
	400 den fazla	Frekans	2	44	30	6	82
		Yüzde	2,4%	53,7%	36,6%	7,3%	100,0%
Toplam		Frekans	11	181	156	42	390
		Yüzde	2,8%	46,4%	40,0%	10,8%	100,0%

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin en çok kullanmış olduğu sosyal ağdaki arkadaş sayıları incelendiğinde 50’den az arkadaşına sahip olan öğrencilerin (145 öğrenci) diğer seçeneklerde yer aldığı üzere, arkadaş sayılarına (50-100 arası arkadaş sayısı = 54 öğrenci; 101-200 arası arkadaş sayısı = 58 öğrenci; 201-400 arası arkadaş sayısı = 51 öğrenci; 400’den fazla arkadaş sayısı = 82 öğrenci) oranla fazla olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte akademik başarılar incelendiğinde ise, bir önceki yılın akademik başarı puanlarına göre; öğrencilerin yaklaşık olarak %87’sinin başarı puanlarının 100 tam puan üzerinden 51 ila 84 puan aralığında değiştiği, örnekleme yer alan öğrencilerin başarısının düşük olarak nitelendirilebileceği 0-50 puan aralığında ise yalnızca 11 öğrencinin (%2.8) bulunduğu görülmektedir.

**Tablo 9. İnterneti Kullanma Sıklığı-İnternette Bulunma Amacı Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		İnterneti ne sıklıkta kullanıyorsunuz.?						
			Günde 1	Günde 1-2	Günde 3-4	Günde 5 saat		
		Çok nadir	saatten az	saat	saat	ve üzeri	Toplam	
İnternette olmanızın en önemli amacı?	Eğitim	Frekans	38	103	49	14	5	209
	Araştırma	Yüzde	18,2%	49,3%	23,4%	6,7%	2,4%	100,0%
	Tanışma	Frekans	4	17	19	18	6	64
	Sohbet	Yüzde	6,3%	26,6%	29,7%	28,1%	9,4%	100,0%
	Oyun	Frekans	5	16	16	9	14	60
	Eğlence	Yüzde	8,3%	26,7%	26,7%	15,0%	23,3%	100,0%
	Alışveriş							
	Haber Takibi	Frekans	1	16	9	8	4	38
		Yüzde	2,6%	42,1%	23,7%	21,1%	10,5%	100,0%
	Diğer	Frekans	2	4	8	3	2	19
		Yüzde	10,5%	21,1%	42,1%	15,8%	10,5%	100,0%
	Toplam	Frekans	50	156	101	52	31	390
		Yüzde	12,8%	40,0%	25,9%	13,3%	7,9%	100,0%

Tablo 9’da interneti kullanma amaçları ile, internetin ne sıklıkta kullanıldığı bilgileri tespit edilmiştir. Buna göre, 209 öğrencinin interneti eğitim ve araştırma amacı ile kullandığı, tanışma ve sohbet amacı ile 64 öğrencinin, oyun eğlence alışveriş amacı ile 60 öğrencinin, haber takibi amacı ile 38 öğrencinin, diğer amaçlarla ise 19 öğrencinin interneti kullandığı görülmektedir.

Bunun yanında internet kullanma sıklığı incelendiğinde ise, örnekleme yer alan öğrencilerin %40’ının interneti günde 1 saatten az, %25.9’unun günde 1-2 saat internet kullanmadığı, yaklaşık %13’ünün ise interneti çok nadir kullandığı tespit edilmiştir.

**Tablo 10. En Çok Kullanılan Sosyal Paylaşım Sitesi- İnternette En Çok Paylaşılan İçerik Değişkenleri için Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		En çok ne paylaşıyorsunuz?						
		Fotoğraf	Video	Müzik	Güzel söz şiir	Paylaşmıyorum	Toplam	
En çok hangi sosyal ağı kullanıyorsunuz?	Facebook	Frekans	116	2	1	36	89	244
		Yüzde	47,5%	0,8%	0,4%	14,8%	36,5%	100,0%
	İnstagram	Frekans	62	0	1	14	33	110
		Yüzde	56,4%	0,0%	0,9%	12,7%	30,0%	100,0%
	Twitter	Frekans	0	0	0	1	3	4
		Yüzde	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	Skype	Frekans	1	0	0	0	0	1
		Yüzde	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Diğer	Frekans	3	1	0	2	25	31
		Yüzde	9,7%	3,2%	0,0%	6,5%	80,6%	100,0%
Toplam		Frekans	182	3	2	53	150	390
		Yüzde	46,7%	0,8%	0,5%	13,6%	38,5%	100,0%

Tablo 10’da ise öğrencilerin en çok kullanmış olduğu sosyal ağ ve bu sosyal ağlarda paylaşılan içeriklerin frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin en çok vakit geçirdiği sosyal ağlar içerisinde Facebook 244 öğrenci ile ilk sırada yer alırken 110 öğrenci ile ise Instagram ikinci sırada görülmektedir.

Kullanılan bu sosyal ağlarda yapılan içerik paylaşımlarında ise, öğrencilerin en çok fotoğraf paylaşımı yaptığı (%47.5), hiç paylaşım yapmayarak yalnızca vakit geçirmek üzere zaman harcayanların ise %38.5’lik bir dilimi oluşturduğu ve en az paylaşım yapılan içerik türünün ise yaklaşık toplam %2’lik dilimle video ve müzik içerikleri olduğu görülmektedir.

## **4.2. ÖĞRENCİLERİN SANAL RİSK ALGILARINA YÖNELİK PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNE İLİŞKİN BULGULAR**

### **4.2.1. Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeğinin Toplam Puanı ve Bulunan Faktörlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri**

Öğrencilerin sanal risk algısı düzeyleri Tablo 11’de verilmektedir.

**Tablo 11. Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği Puanları**

	N	Ortalama	Std. Sapma
SDRAÖ	390	70,0000	15,42125
Faktör 1	390	16,3359	5,26886
Faktör 2	390	13,6308	6,02881
Faktör 3	390	11,2385	4,08232
Faktör 4	390	16,0846	2,88699
Faktör 5	390	12,7103	3,93464

Tablo 11’de görüldüğü üzere örnekleme yer alan öğrencilerin Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeğinin tamamından almış oldukları puanların ortalamasının  $X = 70.00$ , standart sapmasının ise  $ss = 15.42$  olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktörlere göre ortalaması ve standart sapmasının ise Faktör 1 için  $X = 16.33$ ,  $ss = 5.26$ ; Faktör 2 için  $X = 13.63$ ,  $ss = 6.02$ ; Faktör 3 için  $X = 11.23$ ,  $ss = 4.08$ ; Faktör 4 için  $X = 16.08$ ,  $ss = 2.88$  ve Faktör 5 için  $X = 12.71$ ,  $ss = 3.93$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

#### 4.2.2. Öğrencilerin Problemlı İnternet Kullanım Durumları Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlarla İlgili Tanımlayıcı İstatistik Değerlerine İlişkin Bulgular

**Tablo 12. Öğrencilerin PİKÖ ve EDEÖ Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği	390	37,00	148,00	78,9179	28,57738
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	390	55,00	141,00	98,8923	13,67897

Tablo 12’de görüldüğü üzere örnekleme uygulanan diğer iki ölçek olan Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ) ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin (EDEÖ) betimleyici bazı istatistikleri sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin PİKÖ’den almış olduğu puanların ortalaması  $X = 78.91$ , ve standart sapması  $ss = 28.57$  iken EDEÖ’den almış oldukları puanların ortalaması ve standart sapmasının  $X = 98.89$ ,  $ss = 13.67$  olduğu görülmektedir. Ölçeklerden alınan minimum ve maksimum değerlerin ise PİKÖ için  $P_{Min} = 37$ ,  $P_{Max} = 148$ ; EDEÖ için ise  $E_{Min} = 55$ ,  $E_{Max} = 141$  olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.3. Öğrencilerin Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği ile Problemlı İnternet Kullanım Durumları Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlarla İlgili Çıkarımsal İstatistik Değerlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin uygulanan ölçeklerden almış oldukları puanların ilgili değişkenlere ilişkin çıkarımsal istatistik değerlerine yönelik bulgular parametrik testler (t testi, ANOVA) aracılığı ile yordanmıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere ilgili testlerin uygulanması için taşınması gereken normal dağılım varsayımına uygun olup olmadığını ortaya koymak üzere çeşitli normallik testlerinden yararlanmak mümkündür. Bu çalışmada da her bir parametrik testten önce, ifade edilen bu testler arasında en bilinen testlerden, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin sanal dünya risk algılarının, problemlı internet kullanımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin her üç ölçme aracının ölçtüğü boyutlar için almış oldukları puanlar Tablo 13'te sunulmaktadır.

**Tablo 13. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlı İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının t-Testi Sonuçları**

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Testi (p)</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<i>SDRA</i>	Kız	176	67.15	16.25	.260	3.34	388	.001
	Erkek	214	72.33	14.32				
<i>PİK</i>	Kız	176	71.86	29.36	.341	4.53	388	.000
	Erkek	214	84.71	26.61				
<i>EDE</i>	Kız	176	102.3	14.68	.000	-4.57	388	.000
	Erkek	214	96.04	12.10				

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sanal Dünya Risk Algıları Puanı ( $t_{(388)} = 3.34$ ), Problemlı İnternet Kullanım Puanı ( $t_{(388)} = 4.53$ ) ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanına ( $t_{(388)} = -4.57$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ( $p < .05$ ) bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan puanlar sırasıyla incelendiğinde, örnekleme yer alan erkek öğrencilerin risk algısı puanlarının ( $X = 72.33$ ), kız öğrencilere göre ( $X = 67.15$ ) daha yüksek olduğu; yine erkek öğrencilerin problemlı internet kullanım puanlarının ( $X = 84.71$ ), kız öğrencilere

göre ( $X = 71.86$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ( $X = 102.3$ ), erkek öğrencilere göre ( $X = 96.04$ ) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular neticesinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problemlerle internet kullanımıyla birlikte riskli davranış sergileme oranlarının arttığı, bununda eleştirel düşünme eğilimini negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin sanal dünyaya ilişkin risk algıları, problemlerle internet kullanımları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlerle İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	Yaş	N	X	ss	Levene Testi (p)	sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	f	p	
SDRA	14-16	230	70.14	15.29	.085	G. arası G. içi	2	17.129	8.565	.036	.965
	17-18	141	69.72	16.20			387	92492.87	239.000		
	≥19	19	70.26	10.92							
Toplam		390	70.00	15.42			389	92510.00			
PİK	14-16	230	77.69	28.94	.225	G. arası G. içi	2	837.778	418.889	.512	.600
	17-18	141	80.68	28.68			387	316845.59	818.722		
	≥19	19	80.57	23.20							
Toplam		390	78.91	28.57			389	317683.37			
EDE	14-16	230	99.07	13.38	.954	G. arası G. içi	2	22.209	11.104	.059	.943
	17-18	141	98.67	14.11			387	72765.27	188.024		
	≥19	19	98.26	14.62							
Toplam		390	98.89	13.67			389				

Lise öğrencilerinin sanal dünya risk algılarının, problemlerle internet kullanımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre; ölçülen hiçbir faktörün ölçümlerin uygulandığı örneklem grubunda yaşa bağlı puanların istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yapılan ANOVA analizi neticesinde eleştirel düşünme eğilimleri puanında ( $F_{(3,386)} = 1.75$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bununla birlikte sanal dünya risk algısı ve problemleri internet kullanım puanlarında ise istatistiksel olarak farklılaşma tespit edilmemiştir ( $p<.05$ ). Farklılık bulunan puanlarda farklılığın hangi alanlarda olduğunu bulabilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane ve Games-Howell testleri kullanılmıştır (Tablo 15).

**Tablo 15. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemleri İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	Sınıf	N	X	ss	Levene Testi (p)	sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	f	p	
SDRA	9	120	72.34	15.09	.822	G. arası G. içi	3 386	969.012 91540.988	323.004 237.153	1.36	.254
	10	136	69.13	15.50							
	11	76	69.02	15.32							
	12	58	68.46	15.85							
Toplam		390	70.00	15.42			389	92510.000			
PİK	9	120	82.99	28.09	.678	G. arası G. içi	3 386	4321.015 313362.359	1440.338 811.820	1.75	.152
	10	136	75.20	27.77							
	11	76	80.64	30.03							
	12	58	76.93	28.89							
Toplam		390	78.91	28.57			389	317683.374			
EDE	9	120	98.91	13.82	.001	G. arası G. içi	3 386	2146.371 70641.106	715.457 183.008	3.91	.009
	10	136	99.13	12.89							
	11	76	95.14	11.20							
	12	58	103.2	16.76							
Toplam		390	98.89	13.67			389	72787.477			
Toplam		390	98.89	13.67			389	92510.00			

Eleştirel düşünme eğilimi puanında 12.sınıf öğrencilerinin 11.sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek puana sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte diğer sınıf düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu sınıflar arasında var olan farkın ise 12.sınıf öğrencileri lehine olmasındaki temel sebep, lise son sınıfa gelen öğrencilerin bütün sınıf düzeylerinde görülen müfredatın yükseköğretime geçiş uygulamaları kapsamında uygulanan sınavlara yönelik olarak kapsamlı şekilde tekrar edilerek, öğrencinin bu sınıf seviyesinde maksimum kapasitede bilgiye ve lateral düşünme becerisine sahip olması ile ifade edilebilir.

**Tablo 16. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	<i>Okul</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Testi (p)</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
<i>SDRA</i>	Meslek	63	76.15	13.88	.390	<i>G. arası</i> 2 <i>G. içi</i> 387	3048.018 89461.982	1524.009 231.168	6.59	.002
	Anadolu	252	68.39	15.43						
	Teknik	75	70.24	15.46						
Toplam		390	70.00	15.42		389	92510.000			
<i>PIK</i>	Meslek	63	92.41	25.66	.339	<i>G. arası</i> 2 <i>G. içi</i> 387	13985.315 303698.06	6992.657 784.750	8.91	.000
	Anadolu	252	75.79	28.26						
	Teknik	75	78.08	29.02						
Toplam		390	78.91	28.57		389	317983.37			
<i>EDE</i>	Meslek	63	95.01	10.84	.001	<i>G. arası</i> 2 <i>G. içi</i> 387	1218.925 71568.552	609.463 184.932	3.30	.038
	Anadolu	252	99.35	13.38						
	Teknik	75	100.6	16.15						
Toplam		390	98.89	13.67		389	72787.477			

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre sanal dünya risk algısı puanında ( $F_{(2,387)} = 6.59$ ), problemlili internet kullanım puanında ( $F_{(2,387)} = 8.91$ ) ve eleştirel düşünme eğilimleri puanında ( $F_{(2,387)} = 3.30$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Farklılık bulunan puanlarda farklılığın hangi alanlarda olduğunu bulabilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden sanal dünya risk algısı ve problemlili internet kullanım puanları için Tukey ve Gabriel; eleştirel düşünme eğilim puanları için ise Tamhane ve Games-Howell testleri kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinin seçiminde eşit varyans olup olmama durumları göz önünde bulundurulmuştur.

Buna göre, meslek lisesi öğrencilerinin anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre sanal dünya risk algılarının istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulunan bu farklılığın meslek lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere nazaran alanları ve okulun genel amaçları gereği bilgisayar ve internet teknolojileri ile daha içli dışlı olmalarından kaynaklanıyor olması ifade edilebilir. Problemlili internet kullanımı açısından, yine meslek lisesi öğrencilerinin problemlili internet kullanımlarının hem anadolu lisesinde öğrenim gören

hem de teknik lisede öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun da yukarıda ifade edildiği üzere sanal dünya risk algısını yordayan durumların internet bazında temel sorunlar varsayıldığında aynı şekilde problemlili internet kullanımını da aynı yönde etkilediği görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi bağlamında ise, anadolu lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre, teknik lise öğrencilerinin ise meslek lisesi öğrencilerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi puanlarının temell eğitimden ortaöğretime geçiş sınav uygulamalarının yordama geçerliğini ölçen bir durum olarak kabul edildiği taktirde öğrencilerin lise öğrenimine geçmek üzere girmiş oldukları sınavdan alınan başarı puanları ile paralellik gösterdiği, bu durumun dolayısıyla öğrencilerin müfredat ile olan ilişkisine, problem çözme becerilerine olan yatkınlığına bağlı olduğu söylenebilir.

**Tablo 17. Öğrencilerin İnternetle Tanışma Zamanına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	Sürel	N	X	Levene		sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	f	p
				ss	Testi (p)					
SDRA	1-5 yıl	317	69.24	15.19	.503	G. arası 2 G. içi 387	1022.017 91487.983	511.009 236.403	2.16	.117
	6-10 yıl	66	73.56	15.83						
	≥11 yıl	7	70.71	19.19						
Toplam		390	70.00	15.42		389	92510.000			
PIK	1-5 yıl	317	76.70	27.39	.084	G. arası 2 G. içi 387	8901.505 308781.87	4450.752 797.886	5.58	.004
	6-10 yıl	66	89.46	31.87						
	≥11 yıl	7	79.57	30.71						
Toplam		390	78.91	28.57		389	317983.37			
EDE	1-5 yıl	317	99.32	13.64	.655	G. arası 2 G. içi 387	329.339 72458.138	164.670 187.230	0.88	.416
	6-10 yıl	66	97.10	12.85						
	≥11 yıl	7	96.00	21.77						
Toplam		390	98.89	13.67		389	72787.477			

Tablo 17’de görüldüğü üzere, internetle tanışma süresine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde öğrencilerin problemlili internet kullanım puanında ( $F_{(2,387)} = 5.58$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Sanal dünya risk algısı puanı ile eleştirel düşünme eğilimi puanında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p < .05$ ). Fark tespit edilen puanlarda farklılığın hangi yıl aralığı lehine olduğunu tespit etmek üzere Tukey ve Gabriel testleri kullanılmıştır. Buna göre 6-10 yıl aralığında internet kullandığını belirten öğrencilerin, 1-5 yıl aralığında internet kullandığını belirten öğrencilere göre problemlili internet kullanımının daha yüksek seviyede istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sanal dünya risk algılarının, problemlili internet kullanımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılaşım farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin her üç ölçme aracının ölçtüğü boyutlar için almış oldukları puanlar Tablo 18’de sunulmaktadır.

**Tablo 18. Öğrencilerin Bilgisayara Sahip Oluşuna Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının t-Testi Sonuçları**

	<i>Bilgisayar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Testi (p)</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<i>SDRA</i>	Var	104	72.21	15.64	.778	1.71	388	.088
	Yok	286	69.19	15.28				
<i>PIK</i>	Var	104	82.47	29.72	.223	1.48	388	.139
	Yok	286	77.62	28.08				
<i>EDE</i>	Var	104	98.63	15.52	.029	-0.22	388	.837
	Yok	286	98.98	12.97				

Tablo 18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayara sahip olma durumuna göre Sanal Dünya Risk Algıları Puanı ( $t_{(388)} = 1.71$ ), Problemlili İnternet Kullanım Puanı ( $t_{(388)} = 1.48$ ) ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanına ( $t_{(388)} = -0.22$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p < .05$ ).

Öğrencilerin sanal dünya risk algılarının, problemlili internet kullanımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılaşım farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre internet bağlantısına sahip olan ve olmayan öğrencilerin her üç ölçme aracının ölçtüğü boyutlar için almış oldukları puanlar Tablo 19’da sunulmaktadır.

**Tablo 19. Öğrencilerin İnternet Bağlantısına Sahip Oluşuna Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlı İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının t-Testi Sonuçları**

	<i>İnternet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Testi (p)</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<i>SDRA</i>	Var	98	70.45	16.37	.434	0.34	388	.734
	Yok	292	69.84	15.11				
<i>PİK</i>	Var	98	82.33	29.20	.411	1.37	388	.171
	Yok	292	77.77	28.32				
<i>EDE</i>	Var	98	100.8	14.97	.016	1.61	388	.132
	Yok	292	98.24	13.17				

Tablo 19’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin internet bağlantısına sahip olma durumuna göre Sanal Dünya Risk Algıları Puanı ( $t_{(388)} = 0.34$ ), Problemlı İnternet Kullanım Puanı ( $t_{(388)} = 1.37$ ) ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanına ( $t_{(388)} = 1.61$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p < .05$ ).

Öğrencilerin sanal dünya risk algılarının, problemlı internet kullanımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre cep telefonuna sahip olan ve olmayan öğrencilerin her üç ölçme aracının ölçtüğü boyutlar için almış oldukları puanlar Tablo 20’de sunulmaktadır.

**Tablo 20. Öğrencilerin Cep Telefonuna Sahip Oluşuna Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlı İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının t-Testi Sonuçları**

	<i>Cep Tel.</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Testi (p)</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<i>SDRA</i>	Var	210	70.73	14.41	.037	1.02	388	.313
	Yok	180	69.14	16.52				
<i>PİK</i>	Var	210	83.47	28.87	.160	3.45	388	.001
	Yok	180	73.60	27.35				
<i>EDE</i>	Var	210	98.75	13.76	.750	-0.21	388	.833
	Yok	180	99.05	13.61				

Tablo 20’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin cep telefonuna sahip olma durumuna göre Sanal Dünya Risk Algıları Puanı ( $t_{(388)} = 1.02$ ) ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanına ( $t_{(388)} = -0.21$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p < .05$ ). Fakat Problemlı İnternet Kullanım Puanı ( $t_{(388)} = 3.45$ )

göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılık bulunan puanlardan problemlili internet kullanım puanlarına göre cep telefonuna sahip olan öğrencilerin ( $X = 83.47$ ), cep telefonu olmayan öğrencilere göre ( $X = 73.60$ ) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla problemlili internet kullanım durumuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 21. Öğrencilerin İnternete Bağlanma Şekline Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	Araç	N	X	ss	Levene		sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	f	p
					Testi	(p)					
SDRA	Telefon	316	69.83	14.80	.323	G. arası	2	3131.139	1565.570	6.78	.001
	Tablet	36	64.08	16.40							
	Bilgisayar	38	77.00	17.21							
	Toplam	390	70.00	15.42							
PİK	Telefon	316	79.45	28.62	.635	G. arası	2	4270.785	2135.393	2.64	.073
	Tablet	36	69.28	26.64							
	Bilgisayar	38	83.60	28.72							
	Toplam	390	78.91	28.57							
EDE	Telefon	316	99.38	13.80	.931	G. arası	2	392.317	196.158	1.05	.351
	Tablet	36	96.67	12.55							
	Bilgisayar	38	96.97	13.68							
	Toplam	390	98.89	13.67							

Tablo 21’de görüldüğü üzere, internete bağlanma şekline yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde öğrencilerin sanal dünya risk algısı puanında ( $F_{(2,387)} = 6.78$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Problemlili internet kullanım puanı ile eleştirel düşünme eğilimi puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p < .05$ ). Fark tespit edilen puanlarda farklılığın hangi araç lehine olduğunu tespit etmek üzere Tukey ve Gabriel testleri kullanılmıştır. Buna göre internete erişimi bilgisayardan sağlayan öğrencilerin tablettan ve telefondan sağlayan öğrencilere göre sanal dünya risk algısı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bilgisayardan bağlantı kurulduğu taktirde öğrencilerin algı düzeylerinin boyut olarak daha küçük yapıda olan aygıtlara oranla daha pozitif ve daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 22. Öğrencilerin İnterneti Kullanma Sıklığına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlü İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Testi (p)</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
<i>SDRA</i>	Nadir	50	70.94	18.02	.153	<i>G. arası</i> 4 <i>G. içi</i> 385	4859.604 87650.396	1214.9 227.663	5.34	.000
	<1 saat	156	66.90	15.11						
	1-2 saat	101	69.89	13.99						
	3-4 saat	52	72.82	13.84						
	>5 saat	31	79.68	15.32						
Toplam		390	70.00	15.42		389	92510.00			
<i>PİK</i>	Nadir	50	70.10	26.83	.137	<i>G. arası</i> 4 <i>G. içi</i> 385	59115.171 258568.2	14778.8 671.606	22.0	.000
	<1 saat	156	70.17	25.36						
	1-2 saat	101	80.48	26.50						
	3-4 saat	52	90.15	27.67						
	>5 saat	31	113.2	21.86						
Toplam		390	78.92	28.58		389	317683.37			
<i>EDE</i>	Nadir	50	96.54	11.56	.063	<i>G. arası</i> 4 <i>G. içi</i> 385	1105.215 71682.262	276.304 186.188	1.48	.206
	<1 saat	156	100	14.53						
	1-2 saat	101	100	14.09						
	3-4 saat	52	97.01	11.76						
	>5 saat	31	95.90	13.53						
Toplam		390	98.89	13.68		389	72787.477			

Tablo 22’de görüldüğü üzere, internette günlük geçirilen zamana göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde öğrencilerin sanal dünya risk algısı puanında ( $F_{(4,385)} = 5.34$ ) ve problemlü internet kullanım puanında ( $F_{(4,385)} = 22.01$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Eleştirel düşünme eğilimi puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p < .05$ ). Fark tespit edilen puanlarda farklılığın hangi araç lehine olduğunu tespit etmek üzere Tukey ve Gabriel testleri kullanılmıştır. Buna göre internette günlük olarak 5 saat ve üzeri zaman geçiren öğrencilerin günde 1-2 saat ile 1 saatten az internet kullanan bireylere göre sanal dünya risk algısı düzeyleri ile problemlü internet kullanım düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre internet ile akranlarına göre daha fazla haşır neşir olan öğrencilerin sanal dünyada yer

alan risklere ilişkin farkındalığı ve problemlili internet kullanım durumları pozitif ilişkili olarak artış göstermektedir.

**Tablo 23. Öğrencilerin İnternette Bulunma Amaçlarına Göre Sanal Dünya Risk Algısı Puanı, Problemlili İnternet Kullanım Puanı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Testi (p)</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
<i>SDRA</i>	Eğitim-Araştırma	209	68.46	15.47	.182	<i>G. arası</i> 4	2488.738	622.185	2.66	.032
	Tanışma Sohbet	64	74.72	15.24						
	Oyun Eğlence	60	70.78	16.35						
	Haber Takibi	38	67.39	12.13						
	Diğer	19	73.79	15.62						
<b>Toplam</b>		390	70.00	15.42		389	92510.00			
<i>PİK</i>	Eğitim-Araştırma	209	72.40	26.04	.112	<i>G. arası</i> 4	23031.726	5757.93	7.52	.000
	Tanışma Sohbet	64	89.44	30.05						
	Oyun Eğlence	60	89.33	31.22						
	Haber Takibi	38	78.00	25.12						
	Diğer	19	84.16	29.68						
<b>Toplam</b>		390	78.92	28.58		389	317683.37			
<i>EDE</i>	Eğitim-Araştırma	209	99.55	13.90	.538	<i>G. arası</i> 4	466.651	116.663	0.62	.648
	Tanışma Sohbet	64	97.09	12.35						
	Oyun Eğlence	60	97.67	15.36						
	Haber Takibi	38	100.34	12.57						
	Diğer	19	98.74	12.33						
<b>Toplam</b>		390	98.89	13.68		389	72787.477			

Tablo 23'te görüldüğü üzere, internette bulunma amacına göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde öğrencilerin sanal dünya risk algısı puanında ( $F_{(4,385)} = 7.52$ ) ve problemlili internet kullanım puanında ( $F_{(4,385)} = 0.62$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Eleştirel düşünme eğilimi puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p < .05$ ). Fark tespit edilen puanlarda farklılığın hangi araç lehine olduğunu tespit etmek üzere Tukey ve Gabriel testleri kullanılmıştır. Buna göre internette bulunma amacı olarak tanışma-sohbet kategorisi puanının eğitim-araştırma kategorisine göre öğrencilerin sanal dünya risk algısı düzeyleri ile problemlili internet kullanım düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı

derecede daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre interneti sosyal-sanal çevre oluşturma amacı gütmeye olarak tanımlanabilecek olan tanışma-sohbet amacı ile kullanan öğrencilerin risklere (tehdit ve fırsatlara) daha açık olduğu ve bu amaca göre bu bireylerin problemleri internet kullanımlarının diğer bireylere nazaran daha fazla olduğu söylenebilir.

#### 4.3. ÖĞRENCİLERE UYGULANAN SANAL DÜNYA RİSK ALGISI (SDRA), PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI (PİK), ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ (EDE) ÖLÇEKLERİ ARASINDAKİ KORELASYONA İLİŞKİN BULGULAR

Lise öğrencilerinin sanal dünya risk algısı, problemleri internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimi ölçekleri arasındaki korelasyona ilişkin yapılan analiz sonucu aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

**Tablo 24. SDRA-PİK ve EDE Ölçekleri Arasındaki Pearson Korelasyonu**

		SDRA	PİK	EDE
SDRA	Pearson (r)	1	,622**	-,166**
	p		,000	,001
	N	390	390	390
PİK	Pearson (r)	,622**	1	-,272**
	p	,000		,000
	N	390	390	390
EDE	Pearson (r)	-,166**	-,272**	1
	p	,001	,000	
	N	390	390	390

\*\* .Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

Tablo 24 incelendiğinde sanal dünya risk algısı puanı ile problemleri internet kullanım puanı arasında pozitif yönlü yüksek derecede ve anlamlı bir ilişki ( $r = .62$ ,  $p = .000$ ) bulunmuştur. Bunun yanında sanal dünya risk algısı puanı ile eleştirel düşünme eğilimi puanı arasında negatif yönlü, düşük derecede ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.17$ ,  $p = .001$ ) bulunmuştur. Bununla birlikte problemleri internet kullanımı puanı ile eleştirel düşünme eğilimi puanı arasında negatif yönlü, düşük derecede ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.27$ ,  $p = .000$ ) bulunmuştur. Tüm bu bulgular ışığında, sanal dünya risk algısına ilişkin puanlar arttığında problemleri internet kullanımına yönelik puanların da artış gösterdiği, azaldığında ise bu puanların azaldığı söylenebilir. Bununla birlikte

sanal dünya risk algısı puanının arttığı durumlarda eleştirel düşünme eğilimi puanlarının azaldığı, tam tersi durumunda mümkün olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca problemlili internet kullanımı puanlarının artış gösterdiği durumlarda yine eleştirel düşünme eğilimi puanlarının azaldığı, problemlili internet kullanımı puanlarının azalış sergilediği durumlarda ise eleştirel düşünme eğilimi puanlarının artış gösterdiği gözlemlenmiştir.

#### 4.4. ÖĞRENCİLERE UYGULANAN SANAL RİSK ALGISI (SDRA), PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI (PİK), ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ (EDE) ÖLÇEKLERİ ARASINDAKİ REGRESYON ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Problemlili internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimi değişkenlerine göre sanal dünya risk algısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

**Tablo 25. Sanal Dünya Risk Algısının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

<i>Model</i>	<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>Beta (β)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
<i>Sabit</i>	43,076	5,401	-	7,976	,000	-	-
<i>PİK</i>	,336	,022	,623	15,057	,000	.622	.608
<i>EDE</i>	,004	,047	,004	,086	,931	-.166	.004
<i>R = .622</i>	<i>R<sup>2</sup> = .387</i>	<i>F(2,387) = 122.034</i>		<i>P = .000</i>			

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, problemlili internet kullanımı ile sanal dünya risk algısı arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkinin ( $r = .62$ ) olduğu, eleştirel düşünme eğilimi ile sanal dünya risk algısı arasında negatif ve düşük düzeyde ( $r = -.166$ ) bir ilişki olduğu ancak; diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun  $r = .004$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Problemlili internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimi değişkenleri birlikte öğrencilerin sanal dünya risk algıları puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R = .622$ ,  $R^2 = .387$ ,  $p < .01$ . Adı geçen iki değişken birlikte, sanal dünya risk algısındaki toplam varyansın yaklaşık %40’ını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sanal risk algısı üzerindeki görelî önem sırası, problemlî internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece problemlî internet kullanım değişkeninin sanal risk algısı üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, sanal risk algısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğı (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$SANAL DÜNYA RİSK ALGISI = 43.076 + 0.336PİK + 0.004EDE$$

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, çalışma problemleri doğrultusunda tartışılarak yorumlanmış ve yapılacak çalışmalara yol göstermek amacıyla bazı öneriler sunulmuştur.

#### **5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Sanal dünya ve sanal ortamlara ilişkin risk algısını yordayan değişkenlere bakıldığında problemlili internet kullanımının ve eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı birer yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bilgi ve iletişim teknolojilerinin tehdit ve tehlikelerini bilen ya da internet ve bilgisayar üzerinden riskin tehdit boyutuna veya zorbalığa ya da saldırıya maruz kalmış bireylerde sanal riske ilişkin duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Ergenlerin teknolojinin avantajlarının yanında meydana getirdiği tehdit ve tehlikelerden haberdar olması da önem arz etmektedir. Sanal riskin tehdit boyutunun zirvesi olan sanal zorbalık olaylarının daha çok evlerde yaşanmasından dolayı bu olayların önüne geçilmesinde ebeveynlere daha çok görev düşmektedir. Bu bağlamda özellikle günümüzde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi ile tüm kademelerdeki okullarda teknolojinin aktif entegresini temel alan projelerin giderek yaygınlaşması ve her öğrencinin bir tablet bilgisayarı olacağı düşünüldüğünde bu teknolojilerin araç olarak kullanılmasına ilişkin eğitimlerin yanında bu teknolojilerin amaç boyutunda da gerekli bilgi ve etişin kazandırılması oldukça önem arz etmektedir (Ayas ve Horzum, 2012).

Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bilgisayar ve internet kullanımında sanal ortamlarda daha fazla riskli davranış gösterdiği, buna rağmen aynı zamanda daha korumacı davrandığı da görülmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok problemlili internet kullandığı fakat eleştirel düşünme yönüyle ise kız öğrencilere göre daha geride olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar erkeklerin kadınlara göre daha problemlili internet kullanımı sergilediklerini desteklemektedir (Çelik ve Odacı, 2012; Horzum, 2011; Kelleci vd., 2009; Öztürk ve Özmen, 2011). Buna göre cinsiyetin sanal risk algısı, problemlili internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimi için önemli bir faktör olduğu

düşünülmektedir. Horzum'a (2011) göre bunun temelinde yatan durum için toplumumuzda bilgisayar ve internet gibi araçların daha çok erkek bireylere hitap ettiğinin düşünülmesi ve erkeklerin internet kafeleri daha kolay kullanmaları gösterilebilir.

Öğrencilerin yaşlarına yönelik yapılan istatistiksel işlem neticesinde öğrencilerin yaşları arttıkça sanal risk algılarının, problemlı internet kullanımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin değişmediği tespit edilmiştir. Orhan ve Akkoyunlu (2004) ise bu bulgunun aksine yaşın artması ile problemlı internet kullanımının arttığını tespit etmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre yapılan istatistiksel işlem sonucunda öğrencilerin sanal risk algılarının ve problemlı internet kullanımlarının sınıf düzeylerine göre değişmediği, bununla birlikte sınıf düzeyinin artmasıyla eleştirel düşünme eğilimlerinde artış olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin sınıf seviyelerinin artmasıyla öğrencilerin bakış açılarının daha eleştirel düzeyde olduğu, bunun sebebi olarak da öğrencilerin sahip olduğu bilgi birikiminin ona zarar gelmesini engelleyebilecek nitelikte olduğu düşüncesi gösterilebilir. Araştırma bulgusu ile benzer şekilde, Ceyhan (2011) sınıf seviyesi ile problemlı internet kullanımı arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Fakat bazı araştırma neticelerine göre ise sınıf seviyesi arttıkça problemlı internet kullanımının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Günüç, 2009; Tutgun, 2009; İnan, 2010). Alan yazına bakıldığı zaman (Erdur, Baker ve Kavşut, 2007; Özdemir ve Akar, 2011) sınıf seviyesinin siber zorba veya kurban olma durumunu etkilemediğini belirtirken Kowalski ve Limber (2007) sınıf düzeyi ile siber zorbalık arasında anlamlı farklılık bulmuş, 6. Sınıfta okuyan öğrencilerin 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha düşük siber zorbalık puanına sahip olduğunu belirtmiştir. Sarak (2012) sınıf seviyesi arttıkça siber kurban olma durumunun arttığını belirtirken Ayas ve Horzum (2012) sınıf seviyesi arttıkça siber zorbalığın arttığını ancak siber kurban olma durumunun anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin öğrenim görmüş oldukları lise türlerine göre yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin sanal risk algılarının, problemlı internet kullanımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek oranda ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre ülkemizde TEOG yerleştirme puanı ile girilen lise türleri için, TEOG sınavı neticesinin önemli bir yordayıcı olduğu düşünülmektedir. Bunun

sebebinin ise, TEOG sınavı neticesinde yüksek puanlı öğrencilerin daha iyi eğitim ortamı sunan liselere yerleşmesi verilebilir. Dolayısıyla, bu tür liselere yerleşen öğrencilerin sanal dünyaya ilişkin risk algılarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması beklenir. Fakat problemlerli internet kullanım durumlarının yüksek olmasının TEOG bilgi ve yordayıcılığı ile bir ilişkisi kurulamamıştır.

Öğrencilerin internetle tanışma zamanına göre incelenen değişkenlerin sonucunda, internetle tanışma sürecinin yaşlarına göre daha geçmişe dayandığı öğrencilerin problemlerli internet kullanımlarının daha yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bilgisayar ve internet ortamları ile daha fazla haşır neşir olan öğrencilerin internet kullanım durumlarında problemlerli daha kolay yaşanacağı söylenebilir. Young (1996)'ın yapmış olduğu internet bağımlılığı araştırmasında şu sonuçlara varılması çalışmamızın bulgularını desteklemektedir: internetteki etkileşim fonksiyonu arttıkça, buna bağlı olarak bağımlılık da artmakta, bağımlı olmayan kullanıcılar internet kullanımından dolayı daha az olumsuz etkilenmekte, bağımlı olan grup ise, aile, sağlık, mesleki, sosyal ve parasal anlamda hayatlarının birçok alanında zarar görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre yapılan analiz sonucuna göre hiçbir değişken için anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Buna göre, öğrencilerin evinde ya da kalmış olduğu pansiyonunda herhangi bir kişisel bilgisayara sahip olması ya da olmaması, öğrencilerin sanal dünyaya ilişkin risk algısını, problemlerli internet kullanımını ve eleştirel düşünme eğilimini yordamamaktadır. Bunun sebebinin ise öğrencilerin eskisinden daha kolay şekilde internet kafelere ya da internet bağlantısı olan tablet veya cep telefonlarına ulaşması olduğu söylenebilir. Ancak İnan (2010)'ın görüşü bunu desteklememektedir. İnan (2010), evinde bilgisayarı olanların problemlerli internet kullanımlarının daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Fakat öğrencilerin cep telefonuna sahip olma durumlarına göre problemlerli internet kullanımlarının artış gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre cep telefonuna sahip öğrencilerin internet kullanımının diğer öğrencilere göre daha problemlerli sonuçlar doğurduğu ifade edilebilir. Bunun sebebinin ise, son birkaç yıl içerisinde bireylerin, akıllı telefon teknolojisinde yaşanan zirve gelişmelerle birlikte kişisel bilgisayarlardan takip edilen

sosyal medya vb. araçların artık cep telefonları yardımı ile daha kolay bir şekilde erişilebilir olması gösterilebilir.

Öğrencilerin internete bağlanma şekillerine göre incelenen değişkenler içerisinde yalnızca sanal risk algısının bu faktöre göre anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerden internete telefonda bağlanan öğrencilerin sanal risk algılarının tablet veya bilgisayar gibi araçlarla internete bağlanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun temelinde yatan sebebin ise, hayatımızın vazgeçilmez unsuru haline gelen cep telefonlarını kullanmada diğer araçlara göre daha uzman konumda olunması, yani diğer araçlarda da var olan tehdit ve tehlikelere karşı telefon kullanımında daha bilinçli olunması söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin interneti kullanma sıklığına göre analiz edilen değişkenlerden sanal risk algısını ve problemlili internet kullanımını yordadığı fakat eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili bir ilişkinin kurulamadığı görülmüştür. Buna göre, internete günde 5 saatten fazla bağlı kalan bireylerin sanal risk algılarının yüksek derecede olduğu ve kullanım süresi artış gösterdikçe problemlili internet kullanımlarının da artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin internet kullanım sürelerine ebeveynler tarafından öğrencilerin fiziki ve psikolojik yönden gelişimlerini etkilemeyecek kadar izin verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Orhan ve Akkoyunlu (2004) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin yaşları büyüdükçe internet kullanma oranında artış olduğu, oyun amaçlı kullanımın yaş büyüdükçe azaldığı bunun yerine bilgiye ulaşma, haberleşme gibi amaçların aldığı görülmüştür. Buna göre yaşın internet kullanımında önemli bir faktör olduğu ve ilerleyen yaşlarda internet kullanım amacının değiştiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin internette bulunma amaçlarının sanal risk algılarını ve problemlili internet kullanım durumlarını yordadığı fakat eleştirel düşünme ile aralarında doğrudan bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Odabaşoğlu vd. (2007) araştırmasında diğer örnek olaylarda da benzer şikayetlerle getirilen öğrenci gruplarına yer verilmiş, sonuç olarak, özellikle ergenlerde sıkça rastlanan internet bağımlılığı, hastaların ruhsal ve bedensel gelişimlerini bozmakta, sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve akademik başarılarını da düşürmektedir. Ayrıca, internet bağımlılığının, sosyal problemlere yol açması bakımından diğer madde bağımlılıkları kadar risk taşıyan ve

gelecekte üzerinde daha fazla durulması mecburi hale gelecek bir psikiyatrik tanı kategorisi olma yolunda ilerlediği vurgulanmaktadır.

Araştırmada lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının ve eleştirel düşünme eğiliminin sanal dünyaya ilişkin risk algılarını nasıl yordadığı incelenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sanal dünya risk algısı araştırıldığında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar literatürdeki diğer bulgularla paralellik göstermektedir. Siber zorba ve mağdur olma durumlarının cinsiyetlere göre farklılaşmaması, ergenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine cinsiyet ayrımı yapılmaksızın sahip olunması ve ulaşılabilirliğin artması ile açıklanabilir.

Öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarına göre sanal dünya risk algısı, problemleri internet kullanımı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin sanal dünya risk algısına etki etmemesi bu teknolojilerinin kullanımda çocuklarına rehberlik etmemesi şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin ailelerin ekonomik durumuna göre sanal dünya risk algısı arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İnsanların alım gücünün artması ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinin ediniminde de artış olduğu bu nedenle ailelerin ekonomik durumlarının siber zorba ve mağdur davranışta belirleyici bir faktör olmadığı ileri sürülebilir. Bu sonuçla örtüşen bir çalışmada, Erdur-Baker ve Kavşut (2007) siber zorbalığın ve mağduriyetin ailenin aylık gelirinine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Eroğlu (2011) ise siber zorba ve siber mağduriyet puanları ailenin aylık gelirinine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu bulgu ile paralel olmayan bir çalışmada Akbulut, Şahin ve Erişti (2010) yüksek sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bireylerin daha çok siber zorbalığa maruz kaldığını bulmuştur. Kavuk (2011)'un araştırmasında ise ailenin gelir durumu siber zorba ve siber kurban olma arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Farklı bulgular bu değişken ile ilgili başka çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

1) Okullarda bulunan psikolojik danışma ve rehberlik servisleri aracılığıyla sanal dünyaya ilişkin risk algısının artırılması adına, özellikle siber zorba davranışlarda bulunan öğrencilere yönelik daha çok empati eğitimi ve bunun geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2) Görülmektedir ki, okullarımızda gerçekleştirilen değerler eğitimi ile ilgili etkinlikle ve projeler beklendik ve istendik derecede olmamaktadır. Bu bağlamda eğitim öğretim müfredatına saygı, sevgi, hoşgörü, vb. değerlere daha çok yer verilmesi ve bu değerlerin pekiştirilerek öğrencileri çevresine ve özellikle sanal dünyalara karşı daha duyarlı hale getireceği ifade edilebilir.

3) Öğrencilere özellikle ergenliğe ilk adımın atıldığı ortaokul düzeyinde yer alan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanımı konularında etik değerlerin ve anlayışın kazandırılması gerekmektedir.

4) Ortaöğretim bağlamında düşünüldüğünde ise, öğrencilerin siber zorba ya da siber mağdur olmama adına kazanmaları gereken etik davranışların öğretimine ilişkin olarak lise öğretim müfredatına Bilişim Teknolojileri ve Etik içeriğini barındıran dersler dahil edilmelidir.

5) Ülkemizde güvenli internet kullanımı bağlamında yetkililerce yapılan çalışmaların yetersiz görüldüğü söylenebilir. Öğrencilerin güvenli internet kavramı ve uygulamaları hakkında detaylı bir bilgilerinin olmadığı düşünülmektedir. Sanal ortamlarda var olan tehdit ve tehlikelere ilişkin çocukların ve ailelerin bu tehditlerden korunma yolları hakkında farkındalıklarının düşük olduğu görüldüğünden ilgili konunun uzmanlarınca özellikle velilere ve öğrencilere güvenli internet kullanımı hakkında eğitimler verilmesi düşünülebilir.

6) Sanal dünyaya ilişkin riskin bir sonraki boyutu olarak görülen siber zorbalığı önleme ve siber mağdurların yaşadıkları psikolojik sorunlara ilişkin acilen müdahale programlarının geliştirilip uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

7) Ailelerin çocuklarına davranışları neticesinde vermiş oldukları cezalar içinde en çok kullanılanı internet ve cep telefonu yasağı olmaktadır. Ebeveynlerin ceza olarak interneti ve cep telefonunu yasak etmesi, çocukların siber zorbalığa maruz kaldıklarında ailelerin bu cezaları öne süreceğinin düşünülmesiyle ilgili durumlar

ailelerle paylaşamamaktadır. Özellikle bu davranışlara maruz kalındığında aile ile paylaşılması konusunda öğrenciler desteklenmelidir. Ceza konusunda yasakçılıktan ziyade öğretici ve yapıcı cezalar verilmesi önerilebilir.

8) Bununla birlikte, cezanın yerli yerinde olması ve aşırıya kaçılmaması durumundan hareketle, aşırı derecede önüne geçilemez bir hal almasının da engellenmesi gerekmektedir. Çünkü insan beyninde nörotransmitter olarak görev yapan, sinir hücreleri arasındaki iletişimi sağlayan ve serotonin hormonu gibi mutluluk hormonu olarak görev yapan dopaminin salgılanması bağlamında yapılan araştırmalar neticesinde özellikle öğrenim çağındaki bireylerde görülen dopamin hormonu artışının teknoloji ile iç içe olduklarında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bunun avantaj yönünün önem arz ettiği kadar dezavantajının olması da önemli görülmelidir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında klasik ödüllerin önemini giderek kaybettiği gerçeğinden hareketle özellikle aileler ve öğretmenler olmak üzere bireylerin mutlu edilmesinde teknoloji kullanımının sınırlarının doğru çizilmesi ve bireylerin doyumsuzluğa itilmemesi adına tıp bağlamında da bu konunun tartışılması düşünülebilir.

9) Çalışmamızın örneklemini ortaöğretim öğrencileridir. Bu bağlamda farklı sınıf seviyeleri ve farklı okul türleri ile de çalışmaların yapılması sanal dünyaya ilişkin risk algılarını ve buna etkiyen diğer değişkenleri dolayısıyla siber zorbalık davranışlarını ortaya çıkaran etmenleri tanımamıza katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

10) Araştırma bulgularından internete bağlı bilgisayarın genelde ergenlerin kendi odalarında bulunması ebeveynlerin çocuklarının bilgisayar, internet ve cep telefonlarını hangi amaçlar için kullandıkları gibi konulardan haberdar olmadıklarına, dolayısıyla ebeveyn kontrollerinin zayıflamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla internete bağlı bilgisayarın çocukların kendi odalarında değil daha çok ortak kullanım alanlarına yerleştirilmesi ile ebeveyn kontrolünün güçleneceği ve bunun da ergenin sanal ortamlarda riskli ve zorba davranışlar sergilemesini ya da sanal risk mağduru olmasını ve siber mağduriyete maruz kalmasını azaltacağı düşünülmektedir.

11) Yapılan çalışma nicel bir araştırma olup örnekleme yer alan öğrencilerin öznel ve bireysel yaşam durumlarını yansıtmaktadır. Nitel araştırmalar yardımıyla bireysel yaşantıların daha derinlemesine incelenebildiği bilinmektedir. Dolayısıyla özellikle eğitim bilimleri alanı başta olmak üzere yapılacak araştırmalarda, sanal risk,

sanal mağduriyet, siber zorbalık ve mağduriyet araştırmalarında nitel çalışmalara da ağırlık verilmelidir.

12) Ailelerin bilgisayar kullanma anlamında çocuklarına göre daha geride kaldığı ve teknolojiyi takip etmekte ergenlerle arayı fazlası ile açtıkları görülebilmektedir. Teknolojiyi takip edememe durumu siber zorbalığın fark edilmesini güçleştirmektedir. Bu nedenle ailelerin bilgisayar, internet ve diğer iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda kendilerini geliştirmeleri tavsiye edilebilir.

13) lkemizde devlet eliyle eğitim öğretimin en st kademesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'nın da okul idarecileri, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve öğrenciler adına sanal risk ve siber zorbalık hakkında duyarlılıklarını arttırmak için çeşitli çalışmalar yürütmelidir (Hizmet içi eğitim, seminer, sempozyum, afiş çalışması, resim yarışmaları vb).

14) Bu çalışmada ki örneklem kitlesi daha geniş çapta tutularak bölge ayrımları ya da çeşitli değişkenlere göre farklılıkların tespiti ile yeni örneklemler üzerinde çalışılabilir.

15) Hedef kitlenin yaşadığı yer itibariyle kırsal – kentsel farklılıklara ilişkin çıkarımsal araştırmalar yapılabilir.

16) Okul bağlamında düşünüldüğünde, özel okul ile devlet okulları öğrencileri arasında karşılaştırmalar yapılabilcek çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

Adams, G.R. and Munro, G. 1979. Portrait of the North American Runaway: A Critical Review. *Journal of Youth and Adolescence*. 8(3); pp. 359-373.

Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Akbıyık, C., (2002), *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ansell, J.; Wharton, F. (1992). *Risk: Analysis, Assesment And Management*. New York, Toronto: John Wiley & Sons.

Applying, S. A. (2001). A Model of Influences on Students' Self Rating of Change in Problem Solving and Critical Thinking Abilities After Four Years of College. ED 464 087.

Aral, H. (2005). Devlet ve Özel Ortaöğretim Okullarında Öğretim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri (Elazığ İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.

Arıcak, O.T. (2009). Psychiatric Symptomatology as a Predictor of Cyberbullying Among University Students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 34, ss.167-184.

Arısoy, Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. (1), 55-67.

Armeli, S., Gunthert, K. and Lawrence, C. (2001). Stressor Appraisals, Coping and Post-Event Outcomes: The Dimensionality and Antecedents of Stress-related. *Growth. J. Social Clinic Psychology*, 20; 366-395.

Arnett, J. (1994). Sensation Seeking: A New Conceptualization and A New Scale. *Personal Individual Differences*, 16; 289-296.

Ayas, T. (2012). Lise Öğrencilerinin İnternet Ve Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Utangaçlıkla İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(2), ss. 627-636.

Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Exploring The Teachers' Cyberbullying Perception in Terms of Various Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*. 3(2), pp. 619-640.

Baker Erdur, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Cyber Bullying: A New Face of Peer Bullying. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 27, pp. 31-42.

Balta, Ö. Ç. ve Horzum, M. B. (2008). Web Tabanlı Öğretim Ortamındaki Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 41(1), 185-203.

Beger, G., Hoveyda, K. P. ve Sinha, A. (2011). *Youth of Turkey Online an Exploratory Study of the Turkish Digital Landscape*. UNICEF. <[http://www.unicef.org/ceecis/Youth\\_in\\_Turkey\\_Exploratory\\_Study\(1\).pdf](http://www.unicef.org/ceecis/Youth_in_Turkey_Exploratory_Study(1).pdf)> (Erişim Tarihi: 27.04.2017).

Belanche, D., Casaló, L. V. ve Guinalú, M. (2012). Website Usability, Consumer Satisfaction And The İntention To Use A Website: The Moderating Effect Of Perceived Risk. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 19(1), pp. 124-132.

Beyaz, Ş. (2004). *Heyecan Arama Gereksinimi ve Akran Baskısının Ergenlerin Risk Alma Eğilimleriyle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı: Ankara.

Beyhan, C. (2002). Türkiye’de Bilişim Suçları ve Mücadele Yöntemleri. *Polis Bilimleri Dergisi*, 4(3-4), ss. 89-107.

Bicen, H. ve Çavuş, N. (2010). The Most Preferred Social Network Sites By Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, pp. 5864–5869.

Bilge, F. (2012). Bir Grup İlköğretim Öğrencisinde Bilgisayara Yönelik Bağımlılık Eğilimi Değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, ss. 96-105.

Bodur, H. (2010). İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Büyüköztürk, Ş.(2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cengiz, E. G. (2004). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemlı internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), ss. 85-94.

Çetin, B.; Eroğlu, Y.; Peker, A.; Akbaba, S. ve Pepsöy, S. (2012). Lise Öğrencilerinin Siber-Zorbalığa İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), ss. 637-653.

Çetin, E. (2009). Sosyal İletişim Ağları Ve Gençlik: Facebook Örneği. *Uluslararası Davraz Kongresi*, Süleyman Demirel Üniversitesi: Isparta.

Çığrı Yıldırım, A. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Davis Ra. A. (2001). Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computer Human Behaviour*. 17, 187–195.

Deniz, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Dooley, J.J., Cross, D., Hearn, L. ve Treyvaud, R. (2009). Review of Existing Australian and International Cyber-Safety Research. *Child Health Promotion Research Centre*. Edith Cowan University, Perth.

Douglas, M. ve Wildavsky, A. (1983). Risk and Culture: An Essay on the Selection of Technological and Environmental Dangers. Univ of California Press.

Dowling, G.R.; Staelin, R. (1994). A Model Of Perceived Risk and Intended Risk-Handling Activity, *Journal of Consumer Research*.

Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R., W., Barber, B.L. and Jozefowicz, D.M.H. (1997). The Association of School Transitions in Early Adolescence with Developmental Trajectories through High School, In: Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence. Schulenberg, J., Maggs, J. L. and

Hurrelmann, K. (eds.), pp. 283- 320, Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Ekşi, F. (2012). Narsistik Kişilik Özelliklerinin İnternet Bağımlılığı Ve Siber Zorbalığı Yordama Düzeyinin Yol Analizi ile İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1683-1706.

Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık, *Eğitim Araştırmaları*, 27, ss. 31-42.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C., Gainen, C. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44(1), ss. 1-25.

Fıkrkoca, M. (2003). *Bütünsel Risk Yönetimi*. Ankara: Kalder Yayınları.

Fischhoff, B., Watson, S. R. ve Hope, C. (1984). Defining Risk. *Policy Sciences*, 17(2), pp. 123-139.

Gelen, İ. (1999). İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi'nde Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırmada Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Giddens, A. (2000). *Üçüncü Yol*, Çev.: Mehmet Özay, İstanbul: Birey Yayıncılık.

Gülgez, Ö. E. (2007). Lise Öğrencilerinin Olumsuz Risk Alma Davranışlarının Psikolojik Belirtiler, Yaş Ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı: Ankara.

Günüç, S. (2009). İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Demografik Değişkenler ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi: Van.

Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. ve Olafsson, K. (2009). Comparing Children's Online Opportunities and Risks Across Europe: Cross-national Comparisons for EU Kids Online. London: EU Kids Online: LSE.

Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.

Hunt, C. A. (2002). *Promoting Critical Thinking: An Analysis Instructional Techniques With Undergraduates in A University Setting*. Kansas State University, Department of Foundation and Adult Education College of Education, A dissertation for the degree doctor of Philosophy.

Hwang, C & Henry, L. (1990). Development and Validation of the Mathematics Anxiety Scale for Children. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(3), 121–127.

Işık, U. (2007). *Medya Bağımlılığı Teorisi Doğrultusunda İnternet Kullanımının Etkileri Ve İnternet Bağımlılığı*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi: Konya.

İnan, A. (2010). *İlköğretim II. Kademe ve Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı*, Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Johansson, A. and Gotestam, G. (2004). Internet Addiction: Characteristics of a Questionnaire and Prevalence in Norwegian Youth (12-18 years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, pp. 223-224.

Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi (Erzurum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaşıkcı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki Çocukların İnternet Alışkanlıkları ve Güvenli İnternet Kullanımı, *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(171), ss. 230 – 243.

Kayagil, S., Erdoğan, A. (2011). Bazı Değişkenlerin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Yordama Gücü, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 31, 321-334.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kubey, R.W., Lavin, M.J. and Barrows, J.R. (2001). Internet Use And Collegiate Academic Performance Decrements: Early Findings, *Journal of Communication*, 51, pp. 366-382.

Lauer, T. (2005). Teaching Critical-Thinking Skills Using Course Content Material. Academic Research Library, *Journal of College Science Teaching*, 34, 6.

Livingstone, S., Davidson, J., Bryce, J., Hargrave, A. M. ve Grove-Hills, J. (2012). Children's Online Activities: Risks And Safety: The UK Evidence Base. *UK Council for Child Internet Safety*, p. 44

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. ve Olafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The Perspective Of European Children, Full Findings*. London: EU Kids Online: LSE.

Marcus B.H., Selby V. C., Niaura R. S. and Rossi J. S. 1992. Self-efficacy and The Stages of Exercise Behavior Change. *Res Q Exercises Sport*, 63; pp. 60-66.

MEB, (2004). *Tebliğler Dergisi*, c. 67, s. 2563.

Morgan, M. G. (1990). *Probing the question of technology-induced risk*. Glickman, T. S. ve Gough, M (Ed.) Readings in Risk içinde (ss 5 – 15). Washington, D.C. Baltimore: Resources for the Future Distributed by the Johns Hopkins University Press.

Mun, J. (2006). *Modeling Risk: Applying Monte Carlo Simulation, Real Options Analysis, Forecasting, and Optimization Techniques*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Munro BH. (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, p.351-76

Narin, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Onwuegbuzie, A. (2001). Critical Thinking Skills: A Comparison Of Doctoral And Masters Level Student. *College Student Journal*, 35 (3), 447-480.

Orhan, F., ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 26, 107.

Özcan, E., Esmailzadeh, S. ve Bölükbaş, N. (2007). Bilgisayar Kullananlarda Mesleki Kas İskelet Hastalıklarından Korunma ve Ergonomi. *Nobel Medicus*, 3 (1), ss.12-17.

Özdemir, M. ve Akar, F. (2011). Lise Öğrencilerinin Siber-Zorbalığa İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), ss.605-626.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3.

Quitadamo, I. J. (2002). Critical Thinking Higger Education: The Influence of Teaching Styles and Peer Collaboration On Science And Math Learning. *Doctor Of Philosaphy Thesis*. Washington State University.

Robertson, W. H. (2000). The Critical Thinking Curriculum Model, The University of New Mexico, Doctor of Philosophy. *Multicultural Teacher and Childhood Education: Albuquerque, New Mexico*.

Schreiber JB, Nora A, Stage FK, Barlow EA, King J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6): 323-38.

Schwarzer, R. and Fuchs R. (1995). Changing Risk Behaviors and Adopting Health Behaviors: The Role of Self-efficacy Beliefs, In: Self-efficacy in Changing Societies, Bandura, A. (ed), pp.259-288. *Cambridge University Press*, New York.

Shapira, N.A., Goldsmith, T.D., Keck, P.E., Khosla, U.M. and McElroy, S.L. (2000). Psychiatric Features of Individuals with Problematic Internet Use. *Journal of Affective Disorder*, 57, 267-272.

Sjöberg, L. (2000). Factors in risk perception. *Risk analysis*, 20(1), 1-12.

Slovic, P. (1993). Perceived Risk, Trust, And Democracy. *Risk Analysis*, 13(6), 675-682.

Smythe, E. A. (2004). Thinking. *Nurse Education Today*, 24, 326-332.

Sweeney, J. C., Soutar, G. N. ve Johnson, L. W. (1999). The Role Of Perceived Risk İn The Quality-Value Relationship: A Study İn A Retail Environment. *Journal of Retailing*, 75(1), 77-105.

Şahhüseyinoğlu, D. (2007). Eleştirel Düşünme ve Eğitsel Oyunlar: İngiliz Dili Aday Öğretmenlerinin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 266-273.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Elinoks Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TBMM (2012). *Bilgi Toplumu Olma Yolunda Bilişim Sektöründeki Gelişmeler İle İnternet Kullanımının Başta Çocuklar Gençler Ve Aile Yapısında Olmak Üzere Sosyal Etkilerinin Araştırılması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu*. TBMM Dönem: 24, Yasama yılı: 2.

TDK Büyük Türkçe Sözlük (2014). Risk. <[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.544cdc8e432623.41160758](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.544cdc8e432623.41160758)> (Erişim Tarihi: 01.01.2017)

Tok, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

Tsai, L.S.& Chai, K.S (2005), Developing And Validating A Nursing Website Evaluation Questionnaire, *Methodological Issues in Nursing Research*, 49(4), 416–413.

Tutgun, A. (2009). *Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

TÜİK (2012a). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması-2012*. Tablo-21: Son 12 ay içinde kişisel amaçla İnternet kullanan bireylerin karşılaştıkları güvenlik sorunları (%).

TÜİK (2012b). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*, 2012 Haber Bülteni.

TÜİK (2015). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*, 2014 Haber Bülteni, 16198, 22.08.2015.

Tynes, B. M. (2007). Internet Safety Gone Wild. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 575-584. doi: 10.1177/0743558407303979

Ulaştırma Bakanlığı İnternet Geliştirme Kurulu (İGK). (2011). *Çocukların Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanım Alışkanlıkları Araştırması Raporu*, <<http://kurul.ubak.gov.tr>> (Erişim Tarihi: 27.04.2017)

Uluyol, Ç. (2011). Web Destekli Örnek olay Yönteminde Çoklu Bakış Açısı ve Yüz Yüze Etkileşimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Valcke, Martin, De Wever, B., Van Keer, H., & Schellens, T. (2011). *Long Term Study of Safe Internet Use of Young Children*. *Computers & Education*, 57(1), 1292–1305.

Vural, B. Z. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi'ne Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382.

Walrave, M. (2011). *Cybertens @ Risk Opportunities and Risks of Teens' ICT Use Analyzed*. <<http://www.e-privacy.be/TIRO-summary.pdf>> (Erişim Tarihi: 01.05.2017)

Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), ss.819-833.

Yavuz, S.(2005), Developing A Technology Attitude Scale For Pre Service Chemistry Teachers, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1).

Yılmaz, T. (2000). *Ergenlikte Risk Alma Davranışlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.

Yılmaz, V. , Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Ankara: Pegem Akademi.

Young, K. S. and Case, C. J. (2004). Internet Abuse in the Workplace: New Trends in Risk Management no Access. *CyberPsychology & Behavior*. 7(1): 105-111.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ.

**EKLER**

EK 1: Araştırma İzni

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

EK 3: Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ)

EK 4: Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ)

EK 5: Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (EDEÖ)

EK 6: Ölçek Kullanım İzinleri

## EK 1: Araştırma İzni



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/3837431  
Konu: Araştırma İzni

22.03.2017

Sayın Veysel Bilal ARSLANKARA  
(Tutak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Hizmet Binası 04700 Tutak/AĞRI)

- İlgi: a) Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 20/03/2017 tarihli ve 84037561/605.01/3654465 sayılı yazısı  
b) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün 21/03/2017 tarihli ve 0880154-605.01-E.3739089 sayılı yazısı  
c) 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a ve b) yazılar ile Genel Müdürlüğümüze yönlendirilen Konya Necmettin ERBAKAN Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Veysel Bilal ARSLANKARA'nın "Lise Öğrencilerinin Sanal Risk Algılarının İnternet Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırlamış olduğu veri toplama araçlarının Ağrı ve İstanbul illerinde bulunan her tür ve derecedeki liselerde öğretim gören öğrencilere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi İl, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Bilal TIRNAKÇI  
Bakan a.  
Genel Müdür

Güvenli Elektronik İmza  
Aşılı İle Ayıdır

Ek: Veri toplama aracı (sekiz sayfa)

23 Mart 2017

Emniyet Mahallesi Milas SokakNo 8 06560 Yenimahalle-ANKARA  
Telefon No (0 312)296 94 00 Fax. (0 312) 213 61 36  
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT  
Öğretmen  
Telefon No. (0 312) 296 95 82

Atilla DEMİRBAŞ  
Koordinatör

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c853-8aab-3f93-bb44-381f kodu ile teyit edilebilir.

## EK 2: Kişisel Bilgi Formu

Açıklama: Aşağıdaki sorulardaki seçeneklerden durumunuza uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen soruların tümünü yanıtlayınız. Anketten elde edilecek bilgiler araştırma amacı dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır. Anketin hiçbir bölümüne adınızı yazmanız gerekmemektedir.

Kişisel Bgiler					
1.Cinsiyetiniz	Erkek ( )	Kız ( )			
2.Yaşınız	( )				
3.Sınıfınız	9.sınıf ( )	10.sınıf ( )	11.sınıf ( )	12.sınıf ( )	
4.Okuduğunuz okul türü	Genel Lise ( )	Meslek Lisesi ( )	Anadolu Lisesi ( )	Teknik Lise ( )	Diğer ( )
5.Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	Evet ( )	Hayır ( )			
6.Anne-baba birliktelik durumu?	Annem-babam birlikte ( )	Annem-babam birlikte değil ( )	<b>  Anne ya da babanızdan herhangi bir hayatta değil ise BİRLİKTE DEĞİL seçeneğini işaretleyiniz.</b>		
7.Anne -baba yaşıyor mu?	Baba Sağ ( )	Anne Sağ ( )			
8.Kaç kardeşiniz?	Kardeş Sayısı ( )				
9.İnternete nereden ulaşıyorsunuz?	Ev ( )	Arkadaş ( )	İnternet Kafe ( )	Diğer ( )	
10.Kaç yıldır internet kullanıyorsunuz?	( ) yıl				
11.Kendinize ait odanız var mı?	Var ( )		Yok ( )		
12. Evinizde bilgisayar var mı?	Var ( )		Yok ( )		

13. Evinizde internet bağlantısı var mı?	Var ( )		Yok ( )		
14. Cep telefonunuz var mı?	Var ( )		Yok ( )		
15. Annenizin eğitim durumu?	İlkokul ( )	Ortaokul ( )	Lise ( )	Üniversite ( )	Lisansüstü ( )
16. Babanızın eğitim durumu?	İlkokul ( )	Ortaokul ( )	Lise ( )	Üniversite ( )	Lisansüstü ( )
17. Ailenizin aylık toplam gelir durumu?	999 TL ve daha az ( )	1000-1999 TL arası ( )	2000-2999 TL arası ( )	3000-4999 TL arası ( )	5000 TL ve üstü ( )
18. Bir önceki sınıfta yıl sonu başarı puanınız neydi?	Puanınız ( )				
19. İnternete bağlanma şekliniz?	Telefon ( )	Tablet ( )	Bilgisayar ( )		
20. İnterneti ne sıklıkta kullanıyorsunuz?	Hiç kullanmıyorum ( )	Günde 1 saatten az ( )	Günde 1-2 saat ( )	Günde 3-4 saat ( )	Günde 5 saat üstü ( )
21. İnternette bulunmanızın en önemli amacı nedir?	Eğitim, araştırma ( )	Tanışma, sohbet ( )	Oyun, eğlence alışveriş ( )	Haber takibi ( )	Diğer ( )
22. İnternette en çok paylaştığınız nedir?	Fotoğraf ( )	Video ( )	Müzik ( )	Güzel söz-Şiir ( )	Paylaşmıyorum ( )
23. En çok kullandığınız sosyal paylaşım sitesi hangisidir?	Facebook ( )	İnstagram ( )	Twitter ( )	Skype ( )	Diğer ( )
24. Sosyal paylaşım sitelerinde geçirdiğiniz zaman, yaşantınızı nasıl etkiliyor?	Olumlu ( )	Olumsuz ( )			
25. En çok zaman geçirdiğiniz sosyal ağ sitesindeki profilinize bağlı arkadaş sayınız nedir?	50 den az ( )	50-100 arası ( )	101-200 arası ( )	201-400 arası ( )	400'den fazla ( )

### EK 3: Sanal Dünya Risk Algısı Ölçeği (SDRAÖ)

SANAL DÜNYA RİSK ALGISİ ÖLÇEĞİ	Tamamen yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Orta Düzeyde yansıtıyor	Az yansıtıyor	Hiç yansıtıyor
1. Sanal ortamlarda karşılaştığım bireyleri olduğundan farklı tanıyarak onlar tarafından kandırılabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sanal ortamlara olan bağlılığım artarsa gerçek yaşamda samimi sohbetlerden kendimi soyutlayıp uzaklaşabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Yaşadığım sorun ve sıkıntıları istemeden de olsa, tanımadığım insanlarla paylaşmak durumunda kalabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Hiç tanımadığım insanlarla sohbet ederken kendimi rahat hissedirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sanal ortamlardayken gerçek hayat sorunlarından uzaklaşabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sanal ortamlara olan bağlılığım artarsa kendini olduğumdan farklı bir karakterle yansıtabileceğimden dolayı kimlik çatışması yaşayacağım hissine kapılabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Uzun süre sanal ortamlarla iç içe olduğum taktirde psikolojik rahatsızlıklar yaşayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Yaptığım sanal sohbetlerde, özümde var olan evrensel kurallar (doğruluk, dürüstlük gibi) önemini kaybedebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Sanal ortamlardaki kişiler bana yakın gelebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sanal ortamlarda paylaştığım düşünce ve fikirlerimi birilerinin mutlaka göreceğini bilmek beni psikolojik açıdan rahatlatır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sanal dünyada çok fazla vakit kaybetmem neticesinde derslerimde başarısız sonuçlarla karşılaşabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Sanal ortamlarda bilgiye erişim kolay olduğu için zamandan tasarruf edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Sanal alemde sürekli yayınlanan reklamların bilinçaltıma yer etmesi ile marka bağımlısı bir birey haline dönüşebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Sanal ortamlar sayesinde eski arkadaşlarımı bulabilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Yapılacak sınırsız sohbetler neticesinde mahremiyet, gizlilik, utanma gibi duygularımı yitirebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Sanal ortamlarda her şeye kolayca erişebilmem neticesinde gerçek hayattaki engellere karşı mücadelen uzak bir hale gelebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Sanal ortamlara ayıracağım süreyi iyi planlayabildiğim taktirde kontrol açısından bireysel gelişim katkı sağlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Sanal ortamlarda tartışmak beni rahatlatır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Sanal medyayı aktif kullanarak yardımlaşma-dayanışma kültürümü geliştirebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Sosyal medya sayesinde araştırma kapasitemi kullanarak eleştirel düşünme becerimi geliştirebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Sosyal medya yüzünden dedikodu kültürüne kapılabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Kuracağım sanal arkadaşlıklar sayesinde yeni kültürler tanıyabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Sosyal medya aracılığı ile yeni dostluklar edinebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Sanal ortamların olumsuz yönleri neticesinde sorumsuz bir kişilik haline dönüşebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Sosyal medyada bilinçsizce sörf eden insanlar yüzünden manevi yıpranmalar yaşayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Sanal ortamlar aracılığı ile problem çözme becerisi kazanabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### EK 4: Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ)

PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIM ÖLÇEĞİ	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Nadiren uygun	Hiç uygun değil
1. İnternet bağlantımı kesmeye her karar verdiğimde kendi kendime “birkaç dakika daha” diyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. İnternette geçirdiğim zaman çoğunlukla uyku süremi azaltıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. İnternet ortamında elde ettiğim saygıyı günlük yaşamımda bulamıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. İnternette, diğer ortamlara göre daha kolay ilişki kuruyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. İnternette ismimi gizlemek beni daha özgür kılıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Çok istememe rağmen interneti uzun süre kullanmaktan bir türlü vazgeçemiyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. İnternete gerekmedikçe girmekten kaçınıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Yalnızlığımı internetle paylaşıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tekrar internete girene kadar kendimi huysuz, karamsar, rahatsız ve huzursuz hissediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Problemlerimden bunaldığımda sığındığı en iyi yer internettir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Birisi internette ne yaptığımı sorduğunda savunmacı ve gizleyici oluyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Planladığımdın dışında fazladan bir dakika bile interneti kullanmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. İnternette bağlantı kurduğum insanlara kendimi daha iyi anlatıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. İnternete giremediğim zaman, internette olmayı düşünmekten kendimi alıkoyamıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. İnternette, kontrol benden çıkıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. İnternet yüzünden yemek yemeyi unuttuğum zamanlar oluyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. İnternette daha fazla vakit geçirmek için günlük işlerimi ihmal ediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Sosyal aktiviteler için para harcamaktansa internete erişmek için harcamayı tercih ediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Sürekli ziyaret ettiğim internet sitelerini bir gün dahi girememeye tahammül edemiyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. İnternet kullandığım süre boyunca her şeyi unutuyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Yapmam gereken işler çoğaldıkça, internet kullanma isteğim de o ölçüde artıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. İnternet, yapmam gerekenleri ertelemek için vazgeçilmez bir araçtır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. İnternet kullanımım, benim için önemli kişilerle olan ilişkilerimde problem yaşamama neden oluyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. İnternet kullanırken başkalarının beni meşgul etmesine öfkeleniyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. İnterneti kullanmasam bile sürekli aklımda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. İnternette kendimi çok özgür hissediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. İnternette çok fazla zaman geçirdiğim için başarımlarım düşüyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. İnternet kullanmayı bırakmadığım için randevularıma veya derslerime geç kalıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Sabahları uyandığımda bir an önce internete bağlanmak istiyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. İnternet kullanırken zamanın nasıl geçtiğini hiç anlayamıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. İnternet beni kendisine esir ediyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. İnternet ortamında genellikle kendimi huzurlu hissediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. İnternet yoluyla iletişim kurmayı, yüz yüze iletişime tercih ediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### EK 5: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Diğer insanların olaylara bakış açısını anlamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bir karara varmadan önce fikrimin dayanak noktalarını konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Düşüncelerimin kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karar veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyararak incelerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelerim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Hatalı olduğu açık bir şekilde belliye kendi düşüncemden vazgeçerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Bir düşünceyle ilgili kararı vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygularım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## EK 6: Ölçek İzinleri

### ✓ *Problemlİ İnternet Kullanımı Ölçeği (PIKÖ)*

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

Alıcı: bana ▾

Merhaba,

İlgili ölçek ve açıklamaları ektedir.

İlgili ölçeği bilimsel amaçlı çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

### ✓ *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)*

**cenkakbiyik@gmail.com** <cenkakbiyik@gmail.com>

Alıcı: bana ▾

Veysel merhaba,

Ölceği kaynak vererek kullanabilirsin. Başarılar dilerim..

Cenk Akbiyik

## ÖZGEÇMİŞ



### Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Veysel Bilal Arslankara	İmza:	
İletişim	0538 892 50 67	E-mail	vbilalarslankara@gmail.com
		Web	www.bilalarslankara.com
Doğum Yeri:	Beşşehir/KONYA		
Doğum Tarihi:	01.01.1993		
Medeni Durumu:	Bekar		

### Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Adnan Menderes	-	Cihanbeyli/	2006
	İlköğretim Okulu		KONYA	(Mezuniyet)
Lise	Cihanbeyli		Cihanbeyli/	2010
	Anadolu Lisesi	Fen Bilimleri	KONYA	(Mezuniyet)
Lisans	Necmettin	Bilgisayar ve Öğretim	Meram/	2014
	Erbakan	Teknolojileri Eğt.	KONYA	(Mezuniyet)
	Üniversitesi			
Yüksek Lisans	Necmettin	Bilgisayar ve Öğretim	Meram/	2017
	Erbakan Üniv.	Teknolojileri Eğt.	KONYA	(Mezuniyet)
	Eğitim Bilimleri			
	Enst.			
İlgi Alanları	Programlama	: İyi		
	Web Tasarım	: İyi		

<b>Yetkinlikler</b>	<b>Office</b> : İleri Düzey <b>Animasyon</b> : İleri Düzey
<b>İş Deneyimi</b>	- Adobe PS ve Flash ortamında bireysel, freelancer eğitim ortamları için anime tasarımlar - 2014-2015 MEB, Konya Cihanbeyli Vedat Kora İlk-Ortaokulu (Ücretli Öğretmen) - 2015-2016 MEB, Ağrı Tutak Karaağaç İlk-Ortaokulu - 2016-(Halen) MEB, Ağrı Tutak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Bilişim Teknolojileri Öğretmeni   Eğitim Uzmanı)
<b>Yabancı Diller</b>	<b>İngilizce</b> Okuma Seviyesi (iyi), Yazma Seviyesi (iyi), Konuşma Seviyesi (Orta)