



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

**İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Problemlı Teknoloji
Kullanımı, Algılanan Stres Düzeyi ve Okul Doyumu
Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**

Yüksek Lisans Tezi

Nihal Yardımcı

Haziran, 2024



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

**İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Problemlı Teknoloji
Kullanımı, Algılanan Stres Düzeyi ve Okul Doyumu
Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**

Yüksek Lisans Tezi

Nihal Yardımcı

Danışman

Doç. Dr. Işıl Tekin

Haziran, 2024

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Nihal Yardımcı tarafından hazırlanan "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres Düzeyi ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Işıl Tekin

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Doç. Dr. Mehmet Boyacı

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Fulya Türk

Yıldız Teknik Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 28 / 06 / 2024

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Doç. Dr. Işıl Tekin

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Nihal Yardımcı

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM BİLGİLERİ

- 2021-2024** İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
- 2008-2013** Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Lisans

MESLEKİ DENEYİM

- 2018-** Psikolojik Danışman, Rehber Öğretmen
İstanbul, Şehit Üsteğmen Gökhan Yavuz İlkokulu
- 2016-2018** Psikolojik Danışman, Rehber Öğretmen
İstanbul, Pendik Çamçeşme İlkokulu
- 2015-2016** Psikolojik Danışman, Rehber Öğretmen
Kırkklareli, Hamdi Helvacıoğlu İlkokulu

İLETİŞİM BİLGİLERİ

e-posta:

ÖNSÖZ

İlkokul dönemi, bireyin hayatındaki en kritik dönemlerden biridir. Okul yaşamının başlamasıyla birlikte çocuklar bildiği, tanıdığı ve güvende hissettiği bir ortamdan, yabancı olduğu ve toplu yaşam kurallarının geçerli olduğu bir çevreye adım atmış olurlar. Eğitim yaşamının ilk adımı olan ilkokul döneminin başlamasıyla beraber, çocukların hayatında yeni bir sayfa açılmaktadır. Açılan bu yeni sayfada, çocukların yaşayacakları deneyimler ve duygular, ilerleyen yıllardaki eğitim hayatları bakımından büyük öneme sahiptir. İlkokul döneminde okulda kendilerini mutlu ve güvende hisseden çocukların, başarılı bir akademik gelişim gösterebildiği ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabildiği, ancak, olumsuz duygular yaşayan, iyi anılar biriktiremeyen ve okulda mutsuz olan çocuklarınsa akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi söz konusu olabilmektedir. Bu sebeple, ilkokul öğrencilerinin okuldan edindiği doyum ile okul doyumuna etki eden faktörlerin neler olduğunu belirlemenin, çocukların sağlıklı gelişimleri açısından önemli bir kazanım olacağı düşünülmektedir.

İlkokulda çalışan psikolojik danışmanların, anne-babalarla ve öğrencilerle yaptıkları görüşmelerin ve faaliyetlerin önemli bir kısmını stres ve ekran bağımlılığı konuları oluşturmaktadır. Bahsi geçen konuların okul doyumunu üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkisi olduğu, alanyazında desteklenen bir gerçektir. Dolayısıyla, çocukların teknoloji kullanımı ile stres düzeylerinin, okul doyumunu üzerindeki etkisini araştırmanın hem alanyazına hem de eğitimcilere ve ebeveynlere faydalı olacağı düşünülmüştür ve araştırmanın konusu bu doğrultuda belirlenmiştir. Bu tez çalışmasında, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problemli teknoloji kullanımları, stres düzeyleri ve okul doyumları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez yazım sürecinde, öğrencisi olduğum için şanslı hissettiğim ve çok gurur duyduğum kıymetli tez danışmanımın ilgisinden, yakınlığından, katkılarından ve kendisine duyduğum minnetten ne kadar bahsetsem de az kalır. Tez çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan, her zaman anlayışla ve sabırla yaklaşan, yorulduğum ve zorlandığım zamanlarda yoluma ışık tutan, bilgi ve deneyimlerini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Işıl TEKİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Tez savunmamda bana zaman ayıran ve tezimin gelişmesine çok kıymetli katkılarda bulunan Doç. Dr. Fulya TÜRK'e ve Doç. Dr. Mehmet BOYACI'ya teŖekkr ederim.

Yüksek lisans eēitmemiz süresince birbirimize destek olup, gç verdiēimiz canım dostlarım ve meslektaŖlarım olan Cansu KARADUMAN ŖERMET ve Mısra ÇİFTECİ'ye teŖekkr ederim.

Tüm yaŖamım boyunca sevgilerini, Ŗefkatlerini, maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiren canım annem Zülfiye AYHAN'a ve canım babam Fatih AYHAN'a çok teŖekkr ederim.

Son olarak, yüksek lisans eēitimim sürecinde zorluk yaŖadıēım her durumda yanımda olan, karŖılaŖtıēım tüm zorlukları kolaylaŖtıran, mesleki kariyerim için beni daima yreklendiren, gerekleŖmesini dilediēim tüm hayallerime ortak olan, bana sevgisiyle her zaman gç veren, yaŖamıma huzur ve neŖe katan canım yol arkadaŖım ve kıymetli eŖim Yusuf YARDIMCI'ya çok teŖekkr ederim.

Nihal YARDIMCI
İstanbul, 2024.

ÖZET

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Problemlı Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres Düzeyi ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Yardımcı, Nihal

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Işıl Tekin

Haziran, 2024

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerde problemlı teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Doğrudan ilişkilerin yanı sıra, algılanan stres düzeyi ile okul doyumunu arasındaki ilişkide problemlı teknoloji kullanımının aracı rolü incelenmiştir. Ayrıca problemlı teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumunu, demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, teknolojik cihazların kullanım süreleri, en çok kullanılan teknolojik cihazlar ve teknolojik cihazların kullanım amaçları) açısından incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul'un Kartal ve Pendik ilçelerinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 742 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin 372'si kız, 370'i erkektir. Öğrencilerin uygulamaya katılımı için öncelikle velilere aydınlatılmış onam formu doldurtulmuş, sonrasında ise öğrencilere gönüllü katılım onam formu doldurtulmuştur. Öğrencilerden veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, problemlı teknoloji kullanımlarını ölçmek için Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği, algılanan stres düzeyini ölçmek için 7-11 Yaş Arası Çocuklar İçin Algılanan Stres Ölçeği ve okul doyumunu ölçmek için Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Analizler için SPSS 23 paketinden yararlanılarak; değişkenler arasındaki ilişki analizi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu, Doğrusal Regresyon Analizi, aracılık analizi, değişkenlerin demografik verilere göre farklılaşma analizi için Bağımsız Gruplar t Testi ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre çocuklarda problemlı teknoloji kullanımı ile algılanan stres düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki, problemlı teknoloji kullanımı ile okul doyumunu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki ve algılanan stres düzeyi ile okul doyumunu arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Doğrusal regresyon analizi sonucuna göre algılanan stres düzeyinin problemlı teknoloji kullanımını yordadığı, problemlı teknolojinin okul doyumunu yordadığı ve algılanan stres düzeyinin okul doyumunu yordadığı tespit

edilmiştir. Algılanan stres düzeyinin okul doyumu üzerindeki etkisinde ise problemli teknoloji kullanımının aracı rolü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Son olarak, sürekli değişkenler demografik veriler açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre problemli teknoloji kullanımının cinsiyet, teknolojik cihaz kullanım süresi ve teknolojinin kullanım amacına göre farklılaştığı; algılanan stres düzeyinin teknolojik cihaz kullanım süresi ve teknolojinin kullanım amacına göre farklılaştığı; algılanan çaresizlik alt boyutunun cinsiyet, teknolojik cihaz kullanım süresi ve teknolojinin kullanım amacına göre farklılaştığı; algılanan özyeterlilik alt boyutunun yaş ve teknolojinin kullanım amacına göre farklılaştığı; okul doyumunun ise teknolojik cihaz kullanım süresi, bilgisayar kullanımı tercihi ve teknolojinin kullanım amacına göre farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, problemli teknoloji kullanımı ile algılanan stresin, okul doyumu üzerindeki etkisi sebebiyle, alanda çalışan uzmanlara, ilkokulda okul doyumunu konu alan grup çalışmalarına stres yönetimi ve bilinçli teknoloji kullanımını dahil etmeleri önerilmektedir. Araştırmacılara ise ilkokul düzeyinde problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumları arasındaki ilişkileri, nitel ve deneysel yöntemler ile çalışmaları önerilmektedir. Daha derinlemesine bilgiler elde edilmesi için de boylamsal ya da karma yöntemler ile çalışılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Problemli Teknoloji Kullanımı, Stres, Okul Doyumu.

ABSTRACT

The Examination of Relationships Between Problematic Technology Use, Perceived Stress Level and School Satisfaction Among 3rd and 4th Grade Primary School Students

Yardımcı, Nihal

Master's Thesis, Department of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Işıl Tekin

June, 2024

The aim of this study is to examine the relationships between problematic technology use, perceived stress levels, and school satisfaction among 3rd and 4th grade primary school students. In addition to direct relationships, the mediating role of problematic technology use in the relationship between perceived stress level and school satisfaction was also investigated. Furthermore, problematic technology use, perceived stress level, and school satisfaction were examined in terms of demographic variables (gender, age, number of siblings, duration of technological devices usage, most frequently used technological devices, and purposes of technological devices usage).

The sample of the study consists of 742 students studying in the 3rd and 4th grades in the Kartal and Pendik districts of Istanbul. Of the participating students, 372 are girls and 370 are boys. To obtain the participation of the students, firstly, informed consent forms were filled out by the parents, and then voluntary participation consent forms were filled out by the students. To collect data from students, Personal Information Form, The Digital Addiction Scale for Children to measure problematic technology use, The Perceived Stress Scale for Children Aged 7-11 to measure perceived stress levels, and The Overall School Satisfaction Scale for Children to measure school satisfaction were used. For the analyses, SPSS 23 package was used; Pearson Product-Moment Correlation for relationship analysis between variables, Linear Regression Analysis, mediator variable analysis, Independent Sample t-Test, and One-Way ANOVA for the analysis of differences in variables according to demographic data were conducted.

On the basis of research results, significant relationship was found between problematic technology use, perceived stress, and school satisfaction. Based on the linear regression analysis, it was found that perceived stress level predicted problematic technology use, problematic technology use predicted school

satisfaction, and perceived stress level predicted school satisfaction. The mediating role of problematic technology use in the effect of perceived stress on school satisfaction was found to be statistically significant. Finally, continuous variables were examined in terms of demographic data. The results showed that problematic technology use varied according to gender, duration of technological device use, and purpose of technology use; perceived stress level varied according to duration of technological device use and purpose of technology use; the perceived helplessness sub-dimension varied according to gender, duration of technological device use, and purpose of technology use; the perceived self-efficacy sub-dimension varied according to age and purpose of technology use; and school satisfaction varied according to duration of technological device use, preference for computer use, and purpose of technology use.

On the basis of the research results, due to the effect of problematic technology use and perceived stress on school satisfaction, it is recommended that psychological counselors may include stress management and conscious technology use in group studies on school satisfaction in primary schools. Researchers are recommended to study the relationships between problematic technology use, perceived stress and school satisfaction at the primary school level using qualitative and experimental methods. In order to obtain more in-depth information, it is recommended to work with longitudinal or mixed methods.

Keywords: Problematic Technology Use, Stress, School Satisfaction.

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ ONAYI	ii
BEYANLAR	iii
ÖZGEÇMİŞ	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II: ALANYAZIN	10
2.1. Problemlı Teknoloji Kullanımı	10
2.1.1. İlkokul Döneminde Teknoloji Kullanımı	13
2.1.1.1. Televizyon Kullanımı	15
2.1.1.2. Telefon Kullanımı	16
2.1.1.3. Tablet Kullanımı	17
2.1.1.4. Bilgisayar ve İnternet Kullanımı	18
2.1.2. İlkokul Döneminde Teknoloji Kullanımının Faydaları	19
2.1.3. İlkokul Döneminde Teknoloji Kullanımının Zararları	20
2.2. Stres Kavramı	22
2.2.1. Stresin Belirtileri	25
2.2.2. Stresin Nedenleri	28
2.2.3. Stresle Başa Çıkma Yolları	29
2.3. Okul Doyumu Kavramı	30
2.3.1. Okulun Önemi	30

2.3.2. Öznel İyi Oluş.....	31
2.3.2.1. Hedonik İyi Oluş.....	34
2.3.2.2. Ödonomik İyi Oluş	34
2.3.3. Okul Doyumu	35
2.3.3.1. Okul Doyumunu Etkileyen Faktörler	36
2.4. Değişkenler İle İlgili Araştırmalar	38
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
BÖLÜM III: YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2. Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği	46
3.3.3. 7-11 Yaş Arası Çocuklar İçin Algılanan Stres Ölçeği.....	46
3.3.4. Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği:	47
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi.....	48
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	50
4.1. Örneklem Grubuna Ait Betimsel Değerler	50
4.2. Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine İlişkin Betimsel Değerler	53
4.3. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	53
4.4. Algılanan Stresin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisinde Problemlili Teknoloji Kullanımının Aracılık Rolü Analizinin İncelenmesi	54
4.5. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	56
4.5.1. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi	57
4.5.2. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi	58
4.5.3. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi.....	60
4.5.4. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi	62

4.5.5. Problemlı Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun En Çok Kullanılan Teknolojik Cihazlar Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının İncelenmesi.....	67
4.5.6. Problemlı Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Teknolojik Cihazların Kullanım Amacı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının İncelenmesi.....	68
BÖLÜM V: SONUÇ	73
5.1. Tartışma.....	73
5.2. Sonuçlar.....	89
5.3. neriler	91
5.3.1. Uygulayıcılara neriler	91
5.3.2. Araştırmacılara neriler	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER	118
EK 1: İM Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu İzni	118
EK 2: MEB Araştırma İzin Yazısı	119
EK 3: Veli Onam Formu	120
EK 4: Öğrenci Gönüllü Katılım Onam Formu.....	121
EK 5: Kişisel Bilgi Formu.....	122
EK 6: Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık leği	124
EK 7: 7-11 Yaş Arası ocuklar İçin Algılanan Stres leği.....	126
EK 8: Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu leği	127
EK 9: Ölçek İzinleri	128

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
Tablo 2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
Tablo 3. Kardeş Bilgisi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 4. Teknolojik Cihazların Günlük Kullanım Süreleri İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 5. En Çok Kullanılan Teknolojik Cihazların Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Tablo 6. Teknoloji Kullanım Amaçlarının Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Tablo 7. Ölçek Puanlarına Ait, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	53
Tablo 8. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumu Değişkenleri Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları.....	54
Tablo 9. Değişkenler Arası Regresyon Analizleri	55
Tablo 10. Algılanan Stres Düzeyi ile Okul Doyumu Arasındaki İlişkide Problemlili Teknoloji Kullanımının Kısmi Aracı Rolü	56
Tablo 11. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	57
Tablo 12. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Tablo 13. Algılanan Öz yeterliliğin Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	59
Tablo 14. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Tablo 15. Algılanan Öz yeterliliğin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	61
Tablo 16. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumunun Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp	

Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
Tablo 17. Algılanan Stres Puanlarının Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	64
Tablo 18. Algılanan Çaresizliğin Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	65
Tablo 19. Okul Doyumunun Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	66
Tablo 20. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Bilgisayar/Laptop Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	67
Tablo 21. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Teknolojik Cihazları En Çok Ödev/Araştırma Yapmak Amacıyla Kullanma Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	68
Tablo 22. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Teknolojik Cihazları En Çok Oyun Oynamak İçin Kullanma Değişkenine Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ...	70
Tablo 23. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Teknolojik Cihazları En Çok Sosyal Medya için Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Genel Uyum Sendromu ve Stresin Üç Aşaması (Eren, 2014)	23
Şekil 2. Stresin Doğası (Passer vd., 2008).....	25
Şekil 3. Seligman’ın İyi Oluş Modeli – PERMA (Canel, 2021)	33
Şekil 4. İyi Olmanın Boyutları (Eryılmaz, 2017)	34
Şekil 5. Algılanan Stres ile Okul Doyumu Arasındaki İlişkide Problemlili Teknolojinin Kısmi Aracı Rolü	56

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz dijital çağda, olağanüstü teknolojik gelişmeler yaşanmaktadır. Dijital teknolojinin ve internetin hızlı gelişimi ile birlikte insanların bilgiye erişimi, kullanımı ve tepki verme biçimleri değişime uğramaktadır. Hayatın birçok yönünü büyük ölçüde etkileyen dijital teknolojilerin başında akıllı telefonlar, dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve daha fazlası gelmektedir. Bu cihazlar aracılığıyla, önceleri imkansız gibi görünebilen pek çok iş ya da eylem daha kolay, hızlı ve pratik bir şekilde yerine getirilebilmektedir. İnsanların birbiri ile iletişimine ve paylaşımına olanak sağlayan bu teknolojik cihazların kullanımı, büyük oranda internet teknolojisine bağlıdır. İnternet ve onun aracılığıyla kullanılan uygulama ve platformlar sayesinde her yaştan bireyin o andaki ihtiyaçları karşılanmakta, ilgi alanlarının ise dünyanın herhangi bir yerindeki kişiyle paylaşımı hızlıca mümkün olmaktadır (Rugai ve Hamillton-Ekeke, 2016).

Dijital teknolojilerin ve internetin saymakla bitmeyecek faydalarının yanında, beraberinde getireceği risklerin tespit edilmesi toplum ve gelecek kuşaklar için büyük önem taşımaktadır. Dijital teknolojilerin ve internetin problemli bir hal almasına neden olan faktörleri ortaya koyan araştırmalara bakıldığında teknoloji ve internetin hangi amaçla kullanıldığına, ne kadar sürede/miktarda kullanıldığına, nasıl bir kullanım geçmişinin ve işlevselliğinin olduğuna odaklanıldığı görülmektedir (Ercengiz vd., 2021). TÜİK verilerine göre ülkemizde internet kullanan bireylerin oranı 2023 yılında %87.1'e ulaşmıştır ve internet kullanımındaki bu artış oranı dikkat çekicidir. Bunun yanında, internetin fazla sürelerde kullanılmasına mercek tutulduğunda ise depresyon, kaygı, stres (Akın ve İskender, 2011), algılanan sosyal destek (Kavaklı ve Yalçın, 2019), akademik performans (Ramirez vd., 2021), okul doyumu (Khan vd., 2022) ve sayılabilecek başka pek çok değişken ile olumsuz yönde ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Günümüz çocuklarının çoğunun televizyon, cep telefonu vb. pek çok elektronik cihazın içinde doğup büyüdüğü bilinmektedir (Joo, 2013). TÜİK 2021 yılı internet kullanım oranında

çocuk istatistik sonucunun %82.7 olarak açıklanması da bu bilgiyi desteklemektedir. Dijital cihazların ve internetin çocuklar tarafından aşırı kullanılması çocukların akademik, psikolojik ve fizyolojik gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Dilci, 2024).

İletişim, bilgiye erişim ve oyun ihtiyaçlarının tamamını bir araya getiren teknolojik cihazlar, pek çok görevi tek elden yürütmeyi mümkün kılmakta ve ilgiyi tek noktaya çekebilmektedir. Açığa çıkan bu yeni durum ile birlikte hangi sonuçlarla karşılaşılacağını tespit etmenin güçlüğüne yanında, dijital alandaki büyüme ve gelişmeler ilerlemeye devam etmektedir (Demir, 2020). Dijital teknolojiler sağladığı olanaklar bakımından faydalı olabiliyorken, dengeli kullanılmaması durumunda, özellikle çocuklar üzerinde çeşitli problemlere yol açabilmektedir (Yavuzer ve Demir, 2016). Dengeli teknoloji kullanımının sağlanamadığı durumlarda ortaya çıkan başlıca sorunlar olarak kas-iskelet sisteminde rahatsızlık, fiziksel etkinliklere katılımda düşüş, obezite, uyku kalitesinde düşüş (Mustafaoğlu vd., 2018), sosyal izolasyondan kaynaklı olarak yalnızlaşmada artış (Akın ve İskender, 2011; Nie vd., 2002, Bölüm 7, s. 216), dikkat ve öz düzenleme becerilerinde düşüş (Koyuncuoğlu ve Akaroğlu, 2023), akademik başarıda düşüş (Medikoğlu, 2018), öfke ve saldırganlıkta artış (Günнар, 2016) sayılabilir. Kişiyi problemleri teknoloji kullanımına iten başlıca risk faktörleri ise kendini gösterme, olumsuz/bağımlı arkadaş çevresi ve onay alma (Dinç, 2015), sosyalleşme açığını giderme ve kontrol edilemeyen merak duygusu (Kuşay, 2013), dürtü kontrol bozukluğu (Arısoy, 2009), sosyal fobi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, depresyon gibi patolojiler (Odabaşoğlu vd., 2007) ve kaygı ile stres artması (Odacı ve Çikrıkci, 2017) gibi yapılarıdır.

Bir çocuğun hayatı kaçınılmaz olarak değişimler ve belirsizlik zamanlarıyla doludur. Bu değişimlerin bazıları heyecan veya rahatlama getirirken, diğerleri üzüntü, öfke, hayal kırıklığı veya bu duyguların kafa karıştırıcı bir karışımıyla sonuçlanabilmektedir. Kimi çocuklar değişimle oldukça iyi başa çıkabiliyorken, kimileri için değişim, nispeten küçük ölçekte bile olsa, zor ve nihayetinde stresli bir deneyim olabilir (Plummer, 2010). Bu nedenle, stresin doğası ve her yaştan bireyler üzerindeki etkisinin incelenmesi, duygusal ve fiziksel sağlık üzerindeki açık etkisi nedeniyle önemlidir (Broderick ve Blewitt, 2010).

Hemen herkesin aşına olduğu bir kavram olan stres, genellikle günlük yaşam baskılarının olumsuz etkilerini ifade etmek için kullanılmaktadır. Belli bir miktardaki stres, motivasyon ve başarı için yararlı ve gereklidir. Orta derecede veya kısa süreli stresin, hafıza ve öğrenmeyi arttırabildiği bilinmektedir. Aşırı veya uzun süreli stres yaşandığında ise kortisol gibi stres hormonlarının yükselmesi ile prefrontal kortekste dopamin ve serotonin seviyelerinde düşüş yaşanmaktadır (Gökler ve Işıtan, 2012). Bunun beraberinde ise korku, mutsuzluk, tehdit algısı ve endişe gibi duygular ortaya çıkabilmektedir (Plummer, 2010). Stres faktörleri ile başa çıkmak için çocuklar ve ergenlerin, kötü alışkanlıklara olduğu gibi, internet ve teknoloji kullanımına yöneldikleri de bilinmektedir (Bilge vd., 2020; Gold, 2015; Leung, 2007). Stresin rahatsız edici etkilerini azaltmak ve sosyal destek gibi eksik alanlarını doldurmak amacıyla kullanılan internet ve teknolojik cihazlar, çocuklar için önemli bir kaynak haline gelmektedir. Bir başka deyişle, dijital teknolojilerin kullanım derecesinin, stres ile baş etmede ve stresten kaçınmada tampon görevi gördüğü ileri sürülmektedir (Leung, 2007).

Stres deneyimi, gelişimin normal bir parçası olarak kabul edilmekle beraber, çocuk ve ergenlerin yaşam doyumu ve sağlıklı gelişimi için potansiyel bir tehdit olarak da merkezi bir konumdadır (Grant vd., 2004). Teorik olarak genel yaşam doyumunu açıklamada kullanılan bakış açıları arasında stres ve başa çıkma yaklaşımları yer almaktadır (Verkuyten ve Thijs, 2002). Çocuk ve ergenlerin stresle başarılı bir şekilde baş edemediği zamanlarda, pek çok kısa ve uzun vadeli sonuçlarla yüzleşmeleri olasıdır. Bunlardan birisi de okuldan edinilen doyumun düşmesidir (Lovenjak ve Peklaj, 2016). Öğrencilik dönemindeki akademik baskı ve okul yaşantısı gibi durumlar da öğrenciler üzerinde strese neden olabilmektedir. Bu nedenle stresle yüzleşmede ve onunla başa çıkmada okullar (Sari, 2017) ve okuldan edinilen tatmin, yani okul doyumu önemli bir faktördür. Olumsuz sınıf iklimi, psikolojik sıkıntı ve stres üzerindeki etkisi yoluyla okul doyumunu, doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Olumlu bir sosyal iklimin varlığı da çocukların okul doyumu için önemli bir kaynak görevi görmektedir (Baker vd., 2003).

Eğitimde değişim ve reform önerileri genellikle akademik başarıya odaklanmakta ve duygusal sonuçlara çok az dikkat etmektedir. Üstelik, çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiriyor olmalarına rağmen, okul doyumu konusuna da yeterince dikkat edilmemektedir (Verkuyten ve Thijs, 2002). Oysaki öğrencilerin okul doyumu düzeyi psikolojik iyi oluş, okula katılım, devamsızlık, okul bırakma ve davranış problemlerini

etkilemesi bakımından oldukça önemlidir (Ainley, 1991; Reyes ve Jason, 1993). Okulun ilk işlevi öğretirken, en az onun kadar önemli olan diğer işlevi ise sosyalleşme aracı olmasıdır. Çocuklar okul aracılığı ile işbirliği kurmayı öğrenip oynama alışkanlığı kazanırken, bir yandan da ilgi ve sevgi gereksinimlerini karşılayabilmektedirler (Yavuzer, 2013). Ayrıca temel yaşam becerilerinin kazandırılması bakımından da okulların payı yadsınamayacak düzeydedir (Adıgüzel vd., 2016). Bu açıdan bakıldığında çocuğun hayatında okul ve okuldan edineceği doyum önem arz etmektedir.

Araştırmanın hedef kitlesi olan ilkokul çağı çocuklarının okula yüklediği anlam ve sahip oldukları okul sevgisi, üzerinde titizlikle durulması gereken bir konudur. Çünkü çocukların eğitiminde ve gelişiminde ilkokul yılları davranış, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazanıldığı dönemdir ve gelişimsel olarak özel bir yere sahiptir (Türk, 2020, Bölüm 5, s. 116). İlkokul çağına erişmiş bir çocuğun gelişimsel olarak yerine getirmesi gereken pek çok görevi bulunmaktadır. Bunlar; küçük ve büyük kaslarını kullanabilmek, oyun ve psiko-motor becerileri kazanmak, toplum kurallarına uyum sağlayabilmek, akranları ile iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmek, aile üyeleri dışındaki yetişkinlerle iyi ilişkiler kurabilmek, kendini bilmek ve kabul etmek, etrafında iyi örnek teşkil eden yetişkinleri kendine model alabilmeyi öğrenmektir (Yeşilyaprak, 2007). Tüm bu gelişim görevlerini tamamlamaya çalışan çocuklar, bir yandan da, hayatları için kritik öneme sahip olan okul hayatına adım atmaktadırlar. İlkokul çağına gelmiş bir çocuk için okul, kuralları olan, tanımadığı çocuk ve öğretmenlerin bulunduğu, başarmakla yükümlü olduğu pek çok akademik görevin olduğu ve tüm bunlara rağmen uyum sağlaması gereken yeni bir ortamdır (Yavuzer, 2013). Bu dönemde çocukların okul ile iyi ilişkiler kurması ve okuldan doyum alabilmesi önemlidir. Aksi durumda, okulla ilgili olumsuz tutuma sahip olan bir çocuğun, okul ortamına ve öğrenme çevresine uyum sağlamakta güçlük yaşaması, akademik başarıda gerilemesi ve sosyal gelişiminin olumsuz etkilenmesi gibi sonuçlarla yüzleşmesi söz konusu olabilmektedir (Yeşilyaprak, 2007). Bunun önüne geçebilmek için, ilkokul kademesinde çalışan psikolojik danışmanlara, önleyici müdahaleler ve eğitsel rehberlik çalışmaları ile okula uyumun sağlanmasına ve okula aidiyet duygusunun pekiştirilmesine yönelik çeşitli faaliyetler yürütmeleri konusunda büyük görev düşmektedir.

Yaşam doyumunun alt başlıklarından biri olan okul doyumunun algılanan stres düzeyi (Atasever vd., 2023), akademik performans (Hui ve Tsang, 2012), akademik stres

(Sari, 2017), dijital bağımlılık (İlk ve Güler, 2023) gibi pek çok belirleyici değişkenlerle ilişkili olduğu alanyazın taramalarında karşımıza çıkmaktadır. Dikkat çekici olarak, ekrana maruz kalmadaki artışın, okulda başarısının azalmasında (Broderick ve Blewitt, 2010) ve okul doyumunun düşmesinde (Khan vd., 2022) rol oynadığı bilinmektedir. Diğer bir yandan ise stres ile okul doyumunu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu alanyazındaki pek çok çalışmada (Khan vd., 2022; Lovenjak ve Peklaj, 2016; Sari, 2017) karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, stresin hem problemli teknoloji kullanımı ile hem de okul yaşamı ve okul doyumunu ile olan ilişkisinde etkisinin olması dikkat çekici bulunmuştur. Okul doyumunun ise hem problemli teknoloji kullanımı, hem de stres ile negatif ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, stres ile okul doyumunu arasındaki ilişkide problemli teknoloji kullanımının rolü olup olmadığı merak uyandırmıştır. Stres, hem doğrudan hem de problemli teknoloji kullanımı aracılığıyla dolaylı olarak okul doyumunu açıklıyor olabilir. Bu düşünceden yola çıkarak, problemli teknoloji kullanımının, stres ile okul doyumunu arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, çocuklarda teknoloji kullanımı, algılanan stres ve okul doyumunu kavramlarının önemi ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ele alınacaktır. Bu sayede, içinde bulunduğumuz dijital çağda, çocukların okul doyumları üzerinde etkisi olduğu düşünülen teknoloji kullanımı ile stresin yansımalarına mercek tutulmuş olacaktır. Diğer bir yandan ise stres ile okul doyumunu arasındaki ilişkide, problemli teknoloji kullanımı, rol alabilecek bir değişken olarak ele alınacaktır.

Ülkemizde ve yurtdışı genelinde yapılan araştırmalar incelendiğinde problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumunu değişkenlerinin ayrı ayrı konu edildiği pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu araştırmaların çok büyük bir kısmı üniversite ve lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalardan oluşmaktadır. Özellikle, problemli teknoloji kullanımı konusu için, ilköğretim çağındaki çocuklarla yürütülen araştırmalara oldukça az yer verildiği bilinmektedir (Çom Aybal, 2021; Boyacı, 2019). Oysaki toplumun her kesimi tarafından ilköğretim dönemi, temel eğitim kapsamında değerlendirilen ortak bir paydadır. Bireyin akademik, sosyal ve duygusal yaşamının temellerinin atıldığı ilköğretim döneminin kritik öneme sahip olduğu düşüncesiyle, bu yaş grubu için problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres ve okul doyumunun birlikte incelenmesinin alanyazına katkı sunacağı tahmin edilmektedir. Buradan yola çıkarak,

ülkemiz ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için kritik öneme sahip olan problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemenin anlamlı olacağı düşünülmüştür.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temeldeki amacı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problemli teknoloji kullanımları, algılanan stres düzeyleri ve okul doyumları arasındaki ilişkilerini incelemektir. Bu kapsamda, stres ile okul doyumu arasındaki doğrudan ilişki ve stres ile okul doyumu arasındaki ilişkide problemli teknoloji kullanımının aracılık rolü incelenmiştir. Son olarak, problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres ve okul doyumunun cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, teknolojik cihazların kullanım süreleri, en çok kullanılan teknolojik cihazlar ve teknolojik cihazların kullanım amaçlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma kapsamında, aşağıda sıralanmış olan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Algılanan stres düzeyi ile problemli teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Problemli teknoloji kullanımı ile okul doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Algılanan stres düzeyi ile okul doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Algılanan stres ile okul doyumu arasındaki ilişkide, problemli teknoloji kullanımının aracılık rolü var mıdır?
5. Problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumu demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, teknolojik cihazların kullanım süreleri, en çok kullanılan teknolojik cihazlar, teknolojik cihazların kullanım amacı) göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Günümüz çocukları artık dijital bir dünyada büyümektedirler. Bu nedenle dijital teknolojilerin çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin farkında olmak, sağlıklı nesiller yetiştirmek adına önem arz etmektedir. Dijital teknolojiler ve internet, hayatın öyle ayrılmaz parçaları haline geldiler ki, teknoloji kullanımının kontrol altına alınması güçlük yaratan bir olgu haline dönüşmüş durumdadır. Çocukluk ve erken dönem çocukluk gelişim dönemlerinin özelliklerine bakıldığında, diğer yaş gruplarına kıyasla

çocukların daha çok sınırlandırılmaya ve sorun yaşadıklarında çözüme yönelik alternatifler sunulmasına ihtiyaç duymaları normal bir gelişimsel özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Gordon, 2017; Yeşilyaprak, 2007). Dolayısıyla, çocuklar açısından teknoloji ve internetin amacına uygun bir şekilde kullanımını sağlayabilmek ve bu konuda çocuklara rehberlikte bulunmak, çocuk gelişiminde ve eğitiminde kazandırılması gereken önemli hedeflerden biri olmalıdır.

Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da stres, yaşanan stresin yoğunluğu ve stresin baş edebilme becerileri önemlidir. İlkokul döneminde stres, okulda başarılı olma, arkadaşlık kurma ve sürdürme, ebeveynlerin ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilme gibi çeşitli kaynaklardan dolayı oluşabilmektedir. Bazı stres deneyimleri önemli bir sınav, sunum veya spor etkinliğini başarmak için gerekli enerji ve güdümü sağlaması açısından olumludur (APA, 2019). Ancak, aşırı stres çocukların nörobiyolojisini, sosyal yeterliklerini ve okulda ve hayatta başarılı olma yeteneklerini zedeleyecek şekilde olumsuz sonuçlar yaratabilmektedir (Thompson, 2014). Dolayısıyla çocukların okul doyumları da olumsuz etkilenebilmektedir.

Çocukların stresle baş edebilmesi için çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan birinin, teknoloji kullanımı olduğu bazı araştırmalarda dile getirilmiştir (Bilge vd., 2020; Leung, 2007). Ancak, teknolojinin uzun sürelerde ve bağımlılık riski taşıyacak düzeyde kullanılması, teknolojinin problemli kullanımına yol açmaktadır. Algılanan stres düzeyi ile problemli teknoloji kullanımı arasındaki ilişkinin birçok araştırmada incelendiği alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Odacı ve Çikrıkci, 2017; Sezer Efe vd., 2022). Ancak çalışmaların daha çok ileri yaş grupları üzerinde (Onur, 2019; Özcan, 2022; Sancaktar, 2020) gerçekleştirilmiş olması ve ilkokul yaş grubuyla yürütülen çalışmalarının oldukça sınırlı olması dikkat çekici bulunmuştur. Dolayısıyla, araştırmanın diğer kademelere kıyasla daha az çalışılmış grup olan ilkokul çağı çocukları üzerinde gerçekleştirilmesi, çalışmanın özgün yanlarından birini oluşturmaktadır.

İlkokul kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının sıklıkla çalıştığı konular arasında problemli teknoloji kullanımı, akademik başarı durumu, sosyal-duygusal problemler, zorbalık/davranışsal problemler, stres, aile ile çatışma, okula ilgisizlik/isteksizlik, okula aidiyet gibi çeşitli sorun alanları bulunmaktadır. Bu dönemde çocuklara okul sevgisi kazandırabilmenin, çocukların okul memnuniyetlerini ve okul

doyumlarını artırabilmenin, bahsedilen sorun alanları ile çalışırken önemli katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada okul doyumu için risk faktörü olabilecek değişkenler olarak problemli teknoloji kullanımı ile stres kavramları ele alınmıştır. Ayrıca, stres ile okul doyumu arasındaki ilişkide, problemli teknoloji kullanımının aracılık rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda problemli teknoloji kullanımının dolaylı etkisinin incelenmesi, araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır.

Son olarak, araştırmanın sonuçlarının ortaya konması ile eğitimcilere ve ebeveynlere çocukların stres düzeyleri ile teknoloji ve internet kullanımlarının, okul doyumu ile ilişkili olabildiğine yönelik bilgi sunulmuş olacaktır.

1.4. Varsayımlar

- Öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermiştir.
- Araştırma ölçeklerinin yönergeleri öğrenciler tarafından doğru anlaşılmıştır.
- Öğrenciler maddeleri gerçek duygu ve düşüncelerine göre doğru bir şekilde doldurmuştur.
- Problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumu bilimsel olarak ölçülebilen değişkenlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmaya ait sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır.

- Araştırmada ölçme aracı türü olarak öz-bildirim envanterlerinden faydalanılmıştır. Öz-bildirim envanterlerinin avantajları hızlı ve ekonomik olması ile konu hakkında en ayrıntılı bilgiye sahip olan kişiden bilgi toplamak iken, dezavantajı ise öznel olan soruların tek bir bakış açısı ile yanıtlanması sebebiyle önyargıya açık olmasıdır. Ayrıca bu yanıtlar, kişinin iyi veya kötü görünme isteğinden de etkilenebilmektedir (Kingston, 2009, s. 893). Bu açıdan yapılacak değerlendirmeye göre, öz-bildirim envanterlerinin kullanılmış olması sınırlılık olarak kabul edilebilir.
- Araştırma örnekleminin yaş dağılımına bakıldığında, 9 (%46.5) ile 10 yaş (%43.7) grubu dengeli dağılırken, 8 yaş (%9.8) grubundaki öğrenci sayısının az olması sınırlılık olarak kabul edilebilir.

1.6.Tanımlar

Problemlili Teknoloji Kullanımı: Teknolojik cihazların ve platformların, gündelik hayatta sorunlar ve bozulmalar ile sonuçlanacak şekilde işlevsiz ve kompulsif kullanımıdır (Gezgin, 2023).

Algılanan Stres Düzeyi: Bireyin, belirli bir zaman aralığında, hangi oranda stres altında kaldığını içeren kişisel duygu ve düşüncelerinin bütünüdür (Özcan, 2022).

Algılanan Çaresizlik: Bireyin, çabalarının sonuçları etkilemeyeceğine inanması ve çabalamaktan vazgeçmesidir (Seligman, 2004).

Algılanan Özyeterlilik: Bireyin belirli hedeflere ulaşmak için gereken eylem planlarını organize etmesine ve uygulama yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1997).

Okul Doyumu: Öğrencilerin okul yaşantılarından edindiği pozitif duygulanımlarının tamamıdır (Alsaç, 2019).

BÖLÜM II: ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait değişkenler olan problemli teknoloji kullanımı, stres ve okul doyumu başlıkları ele alınmıştır. Aynı zamanda konuya ilişkin değişkenler ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Problemli Teknoloji Kullanımı

Türk Dil Kurumu (TDK) teknolojiyi “insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle, bunlara ilişkin bilgilerin tümü” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024). Bir başka tanımda teknoloji, bireylerin ihtiyaçlarını giderme amacıyla bilgi ve yetenekleri aracılığıyla makine, araç, sistem tasarlaması ve üretmesidir (Gezgin, 2023). En geniş anlamıyla ise teknoloji sözcüğü, bilimsel bilgi ve becerilerin, insan yeteneklerini genişletmek amacıyla uygulanması anlamına gelmektedir (Plowman vd., 2010). Dijital teknolojiler artık günlük yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır ve dünya nüfusunun birbirine bağlı olmasında önemli bir araçtır (WHO, 2024). Teknoloji ile birlikte insanlar için bilgi edinme, işlem yürütme, haberleşme, iletişim, eğitim, sağlık ve eğlence gibi pek çok alandaki işleyiş kolaylaşmaktadır. Bu da insan yaşamının olduğundan daha fazla verimli hale gelmesini sağlamaktadır (Gezgin, 2023; Tuncer, 2000).

Dijital teknolojiler insanlara en son haberleri takip etme, e-postaları anlık kontrol etme, sosyal medyada gezinme, film-dizi akışlarına istenilen zaman ve ortamda ulaşma, yakınlarla görüntülü sohbet etme ve istenilen zamanda oyun oynayarak keyifli vakit geçirme gibi oldukça fazla fırsatlar sunmaktadır. Bu da dijital teknolojileri, insan hayatının önemli bir parçası haline getirmektedir. Dijital cihazların hemen her yerde ve istenilen zamanda kullanılabilmesi, dijital cihazların takıntılı kullanımına ve onu kontrol etmede zorluk yaşanmasına ve dijital cihazların kullanılmadığı zamanlarda yoğun bir şekilde kullanma isteğinin oluşmasına neden olmaktadır. Teknoloji kullanımının kişinin irade ve kontrolünden çıkması da teknolojinin problemli kullanımı olarak kabul edilmektedir (Almourad vd., 2020; Grant vd., 2006; Pedersen vd., 2022; Singh ve Singh, 2019).

Dijital teknolojilerin kullanımının aile ortamında artması ile birlikte, çocuklar da bu cihazlarla çok erken yaşlardan itibaren tanışmaya başlamaktadırlar. Önce yakın çevresini gözlemleyen çocuk zamanla aile ortamında video, reklam, film, çizgi filme maruz kalarak pasif izleyici konumuna geçmekte ve sonra da bu cihazların kullanıcısı konumuna geçmektedir. Gün geçtikçe, hemen her ortamda günlük yaşamın ayrılmaz bir unsuru haline gelen dijital teknolojiler, her yaştan birey tarafından yoğun bir biçimde kullanılmaktadır (Ateş ve Durmuşoğlu Saltalı, 2019). Gelişen teknoloji sayesinde, internete ve dijital cihazlara ulaşım olanakları artan bireylerin, internet ve dijital teknolojileri kullanımlarının da artması sonucunda ise hem faydalı hem de zararlı olan pek çok durum açığa çıkmaktadır (Muslu ve Gökçay, 2019).

Teknoloji kullanımında kontrol kaybının olması ve teknolojinin aşırı ve kompulsif olarak kullanılması, bireylerin yaşamını sosyal aktivite, kişiler arası ilişki, sağlık, iş/okul sorumlulukları, uyku, yeme alışkanlıkları gibi alanlar bakımından olumsuz etkileyebilmektedir (Spada, 2014). Teknolojinin bireyler tarafından bu şekilde kullanılıyor olması, alanyazında “problemlili teknoloji kullanımı” olarak ele alınmaktadır (Baltacı ve Akbulut, 2021).

Problemlili teknoloji kullanımı kavramı; bireylerin dijital teknolojileri ve interneti kontrolsüz ve aşırı kullanması, kullanmadıklarında zihinlerinin teknoloji ile meşgul olmaya devam etmesi ve günlük yaşamlarının olumsuz etkilenmesi olarak tanımlanabilmektedir (Block, 2008; Şata ve Karip, 2017; Young, 2011). Problemlili teknoloji kullanımı kapsamı açısından ekran bağımlılığı, problemlili medya kullanımı, dijital bağımlılık, teknoloji bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, internet bağımlılığı, internette oyun oynama bozukluğu, akıllı telefon bağımlılığı, siberkondriya, nomofobi, çevrimiçi alışveriş bağımlılığı, çevrimiçi pornografi bağımlılığı ve online kumar bağımlılığını içeren çatı bir kavramdır (Bağatarhan ve Siyez, 2023; Ercengiz vd., 2021; Kırılığöglü vd., 2023; Yılmaz ve Güney, 2021). Problemlili teknoloji kullanımı çatısı altında yer alan bu kavramların, ülkemiz ve dünya genelinde, çeşitli yaş grupları ve değişkenlerle çalışıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmada da problemlili teknoloji kavramı, çatı bir kavram olarak ele alınmıştır. Çocukların teknolojiyi problemlili kullanımları için, fazla sürelerde ekran kullanımı ile bağımlılık düzeyinde internet ve teknoloji kullanımı kastedilmektedir. Ayrıca, teknoloji ve internet kullanımındaki dijital

cihazlar için ise televizyon, akıllı telefon, tablet, bilgisayar, laptop ve oyun konsollarının tamamı araştırmaya dahil edilmiştir.

Günümüze yaklaştıkça, teknoloji ve internetin problemli hale gelmesinin altında çeşitli sebepler yatmaktadır. Bunların başında, teknoloji ve internet kullanım süresinin artması ve beraberinde açığa çıkan sorunlar sayılabilir (Ge vd., 2020; Khan vd., 2022; Leppanen vd., 2020; Rasmussen vd., 2020). Kemp'in "Digital 2024" ABD raporuna göre, ortalama bir internet kullanıcısının bir günde çevrimiçi olarak geçirdiği süre 6 saat 40 dakikaya ulaşmıştır. Diğer yandan, ülkemizde TÜİK tarafından yapılan araştırmaya göre ise, 2023 yılı bilişim teknolojileri kullanım oranının bir önceki yıla kıyasla 1.4 puan artarak %95.5 olduğu açıklanmıştır. Covid-19 pandemisinde evde kalma süreciyle birlikte medya tüketim oranlarına göre, insanların %67'sinin haber izlediği, %45'inin daha uzun sürelerde mesajlaştığı, %44'ünün daha uzun sürelerde sosyal medya kullandığı ve %36'sının daha fazla sürelerde bilgisayar/video oyunu oynadığı görülmüştür (Watson, 2023). TÜİK 2021 yılı internet kullanım oranının çocuklar düzeyinde yapılan veri sonuçlarına göre sonucun %82.7 olduğu, 6-10 yaş grubundaki çocuklarda telefon kullanım oranının ise %53.9 olduğu açıklanmıştır. İnsanların teknoloji ve internet kullanımı için planladığı süreleri aşması ve fazla zaman harcaması bağımlılık tanısı koymak için bakılan ölçüt davranışlar arasındadır (Tarhan, 2015). Bağımlılık boyutuna ulaşmasa da, izlenen ekranın içeriği ve değeri ne olursa olsun, artan ekran kullanım süreleri çocuklarda eğitim, psikososyal sağlık ve fiziksel sağlık için risk faktörü olarak görülmektedir (Sigman, 2012).

Teknoloji ve internetin problemli olarak kabul edilmesinde gözetilen kriterlerden biri de teknolojinin kullanım işlevselliği ve amacıdır. İletişim, bilgi edinme ve hesaplama açısından faydalı olan teknoloji ve internet, bireyin yaşamının odak noktası haline gelmesi ile birlikte kimlik değişimine sebep olabilmektedir (Tarhan ve Nurmedov, 2011). Kullanıcıların sosyal medya ilişkilerini güçlendirmek yerine diğerlerini etkilemek amacıyla kullanması, birçok faydalı kullanımından ziyade kişilerin teknolojiyi sadece tek bir amaç için kullanması (sadece oyun oynamak, sadece beğenilmek için profil oluşturmak, vs.), çocuk ve ergenler tarafından zorbalık amaçlı kullanması ya da bireylerin yaşamın streslerinden kaçınmak amaçlı dijital teknolojilere yönelmesi gibi durumlar teknolojinin kullanım işlevselliği ve amacı bakımından problemli kullanımı olarak kabul edilmektedir (Steyer, 2012).

2.1.1. İlkokul Döneminde Teknoloji Kullanımı

Son çocukluk dönemi olarak kabul edilen 6-12 yaş dönemi (Yavuzer, 2013), çocuğun ilkokula başladığı ve ortaokul eğitime geçiş yaptığı dönemdir. Yeşilyaprak (2007), 6-12 yaş dönemi çocuklarının özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Büyüme, gelişme ve değişim halindedirler,
- Farklı disiplinler arasında etkileşim sağlayan bütünleştirici yaşantılarda bulunurlar,
- Sözel olarak ifade becerileri sınırlı ölçüdedir,
- Muhakeme etme becerileri yeterince gelişmemiştir,
- Dikkat süreleri kısadır,
- İstek ve heyecanlarının harekete geçmesi kolaydır,
- Karar verirken ve amaçlarını gerçekleştirirken hemen harekete geçme eğilimindedirler,
- Duygularını açık olarak göstermeye başlamışlardır.

İlkokul dönemi çocuklarının akademik gelişimi, okullar aracılığıyla gelişmeye başlamaktadır. 8-10 yaş itibariyle çocuklar okumayı öğrenmek yerine, öğrenmek için okudukları bir döneme geçiş yaparlar. Akademik stres ile tanışmaya bu dönem itibariyle başlayan çocuklar, kimliklerini de okuldaki başarılarına göre şekillendirmeye başlamaktadırlar (Gold, 2015).

Piaget'e göre somut işlem dönemi olarak kabul edilen 7-12 yaşındaki çocuklarda hem sosyal, hem bilişsel, hem de ahlaki gelişim başlamakta ve ilerleme kaydetmektedir. Ayrıca, öz farkındalığın oluşmasıyla birlikte çocuklarda diğerlerinin sevgi ve saygısını elde etme amacı ile empatik düşünme başlamaktadır (Piaget, 2016).

3. ve 4. sınıf seviyesinde dikkat süreleri artan çocuklar artık ortaokula hazırlanmaya başlamaktadırlar. Aynı zamanda, çocuklar bu yaşlardan itibaren ergenliğin eşiğinde olurlar ve fiziksel değişiklikler hayatlarının büyük bir bölümünü oluşturur. Kasları daha iyi gelişen bu yaş dönemindeki çocuklar, dayanıklılık gerektiren atletizm ile baş edebilirler. Kısmen artan ince motor becerileri ve bilgisayarları bağımsız olarak

kullanma isteğinin artması nedeniyle, çocuklar genellikle uzman "klavyeciler" haline gelmektedirler (Gold, 2015).

Sosyal ilişkilerini geliştirmek maksadıyla çocuklar çevrimiçi oyun oynamakta ve sosyal medya kullanmaktadırlar. Bunu yaparken kimi zaman gizlilik ve güvenliklerini tehdit edecek riskli durumlar yaşayabilirler, kimi zaman da zorbaca davranışlar sergileyebilirler (Gezgin, 2023).

Son olarak, cinsiyet açısından teknoloji kullanımı değerlendirildiğinde ise, erkek çocukların oyun konsolları ile oyun oynamalarında artış olurken, kız çocuklarında da daha çok taşınabilir dijital cihazlarda oyun oynama ve resim ile metinler aracılığıyla iletişim kurmada artış olduğu görülmektedir (Gold, 2015).

Günümüz çocukları dijital dünyaya doğmaktadırlar. Haliyle çocuklar teknolojiyi ve internetin dijital dilini “anadili gibi” konuşabilmektedirler. Tam da bu sebeple eğitimci Prensky (2001a), onlar için “Dijital Yerliler” terimini kullanmıştır. Çocukların dijital teknoloji kullanımında kritik olan gelişimsel kilometre taşları aşağıda sıralanmıştır.

- Kullanım hızları artar.
- Empatileri gelişir.
- Cinsiyet rollerini ve stereotipleri içselleştirirler.
- Empati ve daha iyi ayarlanmış bir ahlaki pusula aracılığıyla hem çevrimiçi hem de çevrimdışı saygısız davranışları tespit edebilirler.
- Soyut düşüncenin artmasıyla karmaşık oyunlar oynanabilir ve bilgisayar kullanımlarını geliştirirler.
- Dijital teknolojileri ve çevrimiçi uygulamaların kullanımını kolaylıkla kavrayabilirler.
- Sorumluluk bilinci ve bilişsel yeteneklerin artmasıyla, sınıflarda dijital teknolojileri eğitsel amaçlar (akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar gibi) için kullanmaya başlarlar.
- Güvenlik ihtiyaçlarını içselleştirebilir ve anlayabilirler (Gezgin, 2023; Gold, 2015).

İlkokul çağı çocuklarının sıklıkla kullandığı dijital teknolojiler televizyon, akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve oyun konsoludur (Ercen, 2022; Joo, 2013; Kırlioğlu vd., 2023; Leung, 2007; Ramirez vd., 2021; Sigman, 2012; Yavuz ve Demir, 2016).

2.1.1.1. Televizyon Kullanımı

Televizyon, Latince “uzağı görmek” anlamına gelmektedir (Özdenak Kandemir, 2019). İçinde bulunduğumuz teknolojik çağda kitle iletişim araçları, yaşamın önemli bir parçasına dönüşmüştür. Kitle iletişim cihazlarından olan televizyon, farklı yaşam tarzlarını, kültürleri, değer yargıları ve inançları, farklı davranış ve tutumları sergilemesi ve daha pek çok işlevleri ile insanlara geniş bir dünya sunmaktadır. Haberleşme, bilgi edinme, serbest zamanları değerlendirme, eğlenme gibi ihtiyaçlarını karşılamak için televizyona yönelen insanlar, televizyondan gelen yoğun mesajların etkisiyle karşılaşmaktadır (Doğan ve Göker, 2012; Işık vd., 2007).

Temel işlevi eğlendirmek olan kitle televizyonun, gerçek temelli problemlere çözüm getirmek, bireyleri eğitmek ve topluma belli değer yargıları kazandırmak gibi konularda da aileler ve çocuklar üzerindeki etkisi büyüktür. Günümüz dünyası çocukları, neredeyse anne babaları ile kurdukları iletişim kadar televizyonla da iletişim halindedirler. Ancak buradaki iletişimde mesajların yönü sadece çocuğa doğru olduğu için tek yönlüdür (Yavuzer, 2013). İletişim halinde olmasalar da çocukların %50’si, izlenmeye bile TV’nin açık olduğu ev ortamında büyümektedirler (Gold, 2015). Bilinçli kullanımı halinde TV, çocuğun bilişsel gelişimini ve dil gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Eğlendirirken öğreten bir araç olarak kabul edilen TV, görsel ve işitsel uyarıları aracılığıyla birden fazla duyuyu aktif hale getirerek etkili öğrenmeyi sağlamaktadır. Bunun yanında TV, çocuklara sosyal faaliyetleri öğretme, yaratıcılık ve hayal gücü kazandırma, oyuncaklarla oynamayı özendirme, hemen her konu hakkında bilgi sağlama gibi konularda da olumlu etkiye sahiptir (Yavuzer, 2013). Ancak, TV izleme sürelerinin artması durumunda çocuklar üzerinde olumsuz etkileri ortaya çıkmaktadır (Mustafaoğlu vd., 2018).

Çocuklarda televizyon izleme süresi, diğer teknolojik cihazlarla geçirilen sürelerle kıyasla daha fazladır (Gold, 2015). Rideout ve Robb’un (2020) araştırmasına göre televizyon ve video izlemek, 0-8 yaş grubu çocukların dijital cihazları kullanmasının ana nedeni olmaya devam etmekte ve tüm ekran başında geçirilen sürenin neredeyse dörtte

üçünü (%73) oluşturmaktadır. Prensky (2001b) ise dijital yerliler olarak tanımladığı çocukların, TV ya da video izleme sürelerinin hafta sonları 6 saatten fazla olduğunu ileri sürmektedir. Ailelerin kaliteli zaman yaratmaya çalıştıkları zamanların çoğunu birlikte televizyon izleme gibi ekran kullanımı çerçevesinde planladıkları görülmektedir (Rugai ve Hamilton-Ekeke, 2016). Buna ek olarak, televizyon çocukların ailesi, kardeşi, arkadaşı yerine koyduğu bir araç olabilmekte ve birincil bilgi edinme kaynağı olarak kullanılmaktadır.

Çocukların TV izleme süresi arttığında boş zamanlarının yegane oyalayıcısı haline dönüşmesi sebebiyle oyun oynama vakitlerinin kısılması, obezite riskinin artması, uykuya geçiş saatlerinin gecikmesi gibi çocuklar üzerinde olumsuz etkileri ortaya çıkmaktadır (Özdenak Kandemir, 2019). Dikkat problemlerinin açığa çıkması açısından ise, Christakis ve arkadaşlarının (2004) yürüttüğü bir araştırma sonucuna göre, 1-3 yaş arası çocukların bir günde TV izleyerek geçirdikleri her saat, 7 yaşından itibaren görülebilecek dikkat problemlerinin görülme olasılığını %10 artırmaktadır. Çocukların fazla TV izlemesi konuşma ihtiyacını ortadan kaldıracak için beyinde dil gelişim alanlarının gelişimi olumsuz etkilenebilmekte ve yorum yapma, analiz yapma ihtiyaçlarını ortadan kaldırdığı için de zihin tembelliğine yol açabilmektedir (Tarhan, 2015). Ayrıca birçok TV içeriğinde saldırganlık ve şiddetin doğal olarak yer alması ve bunların onaylandığı sahnelerin yer alması, çocukların tutum ve davranışlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2015).

2.1.1.2. Telefon Kullanımı

Cep telefonları, mobil araçlar içinde en çok tercih edilen ve en pratik olan dijital cihazlardandır. Cep telefonlarına bilgisayar ve internet özellikleri yüklenmesi ile akıllı telefon kavramı ortaya çıkmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2023). Rideout ve Robb'un (2020) araştırmasına göre çocuklu ailelerin evlerine bakıldığında, evlerin en az %97'sinde en az bir akıllı telefon bulunmaktadır. Telefon, çocuklar için iletişim kurma aracı olmaktan ziyade mesajlaşmak, oyun oynamak, sosyal medya kullanmak gibi amaçlar için tercih edilen dijital bir teknolojidir. Bu amaçlara hizmet eden ve internet erişimini sağlayan akıllı telefonlar, çocuklarda telefon kullanımını artırmakta ve internet bağımlılığının artmasına sebep olabilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2017; Üstündağ, 2022).

TÜİK 2021 verilerine göre, ülkemizde 6-10 yaş grubundaki çocuklarda telefon kullanım oranının %53.9 olduğu belirtilmiştir. Çocuklar telefonları daha çok internete girmek, video izlemek, fotoğraf ya da video çekmek, arkadaşları ile mesajlaşmak ve oyun oynamak amacıyla kullanmaktadırlar. Arkadaşları ile bir aradayken bile oyunlarını ekrana bakarak sanal dünya üzerinden oynamayı tercih etmektedirler (Steyer, 2012). Okulda telefon kullanımı, çocukların dikkatlerinin dağılmasına sebep olmakta ve arkadaşlarını da olumsuz etkilemektedir. Ailelerin güç kullanarak çocuklarının telefon kullanımını sınırlamaya çalışmaları ya da yasak koymaları, çocuk ile aile arasında çatışma yaşanmasına yol açabilmektedir (Sevi vd., 2014). Çocukların ebeveyn denetimi olmaksızın telefon kullanmaları ile yaşlarına uygun olmayan içeriklere maruz kalmaları, mahremiyete dikkat etmeden yapılan paylaşımlar ile hatalı davranışlar sergilemeleri ve başkalarının istismar edilmeye açık kalmaları söz konusu olabilmektedir. Çocuklar, diledikleri an elinin altında olabilen akıllı telefonlar yüzünden gerçek hayata odaklanmakta ve dikkatlerini toparlayabilmekte zorluk yaşayabilirler (Steyer, 2012).

2.1.1.3. Tablet Kullanımı

Tablet, kullanıcılara bilgisayar uygulamaları için kullanım kolaylığı sağlayan ve üzerinde kalem kullanmayı mümkün kılan dijital teknoloji araçlarından biridir. Klavye, fare, kamera gibi eklentiler ile telefonlardan daha büyük ekrana sahip olan tabletler, bilgisayarlara göre de daha taşınabilir ağırlık ve boyuttadır. Tabletler; taşınabilirlik, dokunmatik ekran, kamera, internet erişimi ve pil ömrü bakımından avantajlı özelliklere sahiptir. İşlevsel ve pratik olması sebebiyle tabletler, bilgisayar yerine daha çok tercih edilen cihazlar haline gelmektedir (Enriquez, 2010; Gezgin, 2023). Dokunmatik ekranlı dijital cihaz kullanan çocukların sayısı da her geçen yıl artmaktadır (Christakis, 2014). Ailece vakit geçirmek için televizyon hala çok tercih edilen bir medya olsa da, çocukların tek başına izlemek için tercihleri çoğunlukla dokunmatik ekranlı dijital cihazlar, yani, cep telefonları ve tabletler olmaktadır. Çocukların dokunmatik ekranlarla etkileşimde bulunmaktan aldığı zevk, onun kullanımının artmasına ve alışkanlık haline gelmesine neden olmaktadır. Bu durum bir yandan çocuklarda oyun fırsatlarını artırma potansiyelini taşımaktadır, ancak bir yandan da çocukların hareketsiz davranışlarının artmasına sebep olmaktadır (Paudel vd., 2017).

Aşırı tablet kullanımı olan çocuklarda sosyal beceri, bilişsel gelişim, dil gelişimi, uyku sağlığı gibi önemli alanlarda olumsuz bir gelişim seyri görülebilmektedir (Mallawaarachchi vd., 2022). Uzun süreli tablet kullanımı, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Çocuklar jest ve mimiklerin, ses tonunun ve beden dilinin olmadığı sanal iletişimde farklı yorumlamalar, anlam yüklemeler ve yanlış yargılamalar yapabilmektedirler (Steyer, 2012). Ayrıca, masaüstü bilgisayar kullanımına kıyasla, çocuklarda daha esnek ve asimetrik bir gövde duruşu görünümü olmasına, omuzların daha fazla öne doğru eğilmesine ve yüksek pozisyonda olmasına ve bununla birlikte, boyun çevresindeki kasların aktivitesinin artmasına sebep olabilmektedir. Bu durum, duruş bozuklukları ve çeşitli kas-iskelet sorunlarıyla ilişkilendirilmektedir (Straker vd., 2008).

2.1.1.4. Bilgisayar ve İnternet Kullanımı

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler sayesinde, özellikle internetin etkisiyle, insanların iş yapma, iletişim kurma ve günlük ihtiyaçlarını karşılama şekli sürekli olarak değişmektedir (Haughland, 1999; Nie vd., 2002, Bölüm 7, s.217). Bilgisayar ve internet yetişkinler için olduğu gibi, çocuklar için de yararlı birer araçtır. Ebeveynler çocuklarının eğitim, araştırma, öğrenme, eğlence ve sosyal iletişim aracı olan bilgisayarlardan doğru ve etkili bir biçimde yararlanmasını, güncel gelişmeleri takip edebilmesini ve bilgiye etkin bir biçimde ulaşabilmelerini arzu etmektedir (Canbek ve Sağıroğlu, 2007).

Bilgisayarlar çocuklar için internete ulaşmada, hala en çok tercih edilen araçlardır. Çocukların bilgisayar aracılığıyla en çok gerçekleştirdikleri etkinlikler sosyal medyada gezinmek, anlık mesajlaşmak, video izlemek, okul ile ilgili çalışmalarını tamamlamak ve oyun oynamaktır (Odabaşı, 2019).

Bilgisayar ve internetin çocuklar üzerindeki etkisi kullanım şekli, kullanım süresi ve çocuğun özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bilgisayar ve internet amacına uygun ve bilinçli olarak kullanılırsa; yaratıcılığı desteklemek, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek, problem çözme becerilerini artırmak, bilgi düzeyini yükseltmek, toplumsal konulara farklı pencereden bakabilmeyi öğretmek, oyun oynarken sakin kalabilmek ve stresi yönetebilmek, el-göz koordinasyonu ve görsel-uzamsal

yetenekleri geliştirmek ile dil gelişimini desteklemek gibi birçok olumlu katkı sağlamaktadır (akır, 2013; Tarhan ve Nurmedov, 2011; Yılmaz ve Güney 2021).

Bilgisayar ve internetin kullanımının olumlu yanlarının yanında pek çok olumsuz etkisi de söz konusudur. Çocukların bilgisayar ve internet başında çok fazla zaman geçirmeleri, onların sanal dünyaya kapılmasına, gerçeklikten izole bir yaşam sürmelerine ve bu durumun da çocukları yalnızlığa sürüklemesine sebep olabilmektedir (Akbulut, 2013). Bilgisayarda oyun oynarken ve internette gezinirken, çocukların şiddet ve saldırganlık temalı içeriklere maruz kalması söz konusudur. Bu durum çocuğun kendisini şiddet gösteren kahramanlar ile zdeşleştirmesine, yanlış değer yargı ve tutum geliştirmesine ve davranışsal problemler göstermesine sebep olabilmektedir (Tarhan ve Nurmedov, 2011).

2.1.2. İlkokul Döneminde Teknoloji Kullanımının Faydaları

Teknolojideki ilerleme, çocukluktan yetişkinliğe tüm insanlar arasında yayın (televizyon ve dizi-film içerikleri), internet ve etkileşimli dijital cihazlar (sosyal medya ve video oyunları) da dahil olmak üzere, teknoloji kullanımının artmasına yol açmaktadır. Günümüzde okul öncesi dönemdeki çocuklar bile ilgilerini çeken bilgisayar, internet ve video oyunlarıyla dolu ortamlarda büyümektedirler (Bozzola vd., 2018).

Teknoloji bilinçli bir şekilde kullanıldığında devasa bir bilgi kaynağı olabildiği için teknoloji ile kurulan ilişki ve onun kullanım şekli büyük önem arz etmektedir (Sönmezer ve Balcıoğlu, 2023). Bilgi erişim kaynağı olması sayesinde eğitim aracı olarak kullanılan teknoloji, çocukların bilişsel gelişimi ve sosyal iyilik halini olumlu yönde etkilemekte ve desteklemektedir. İnternet dünyasının hızlı ve dinamik yapısı, çocuğun hızlı karar alma ve strateji oluşturma becerileri ile analitik düşünme yeteneklerini güçlendirebilmektedir. Teknoloji kullanımı çocukların ince motor becerilerini geliştirmekte ve el-göz-bilişsel koordinasyonunu olumlu yönde etkileyebilmektedir. Kendini ifade etme fırsatı, yaratıcılık, üretkenlik, dijital okuryazarlık ve tasarlama yetenekleri açısından da teknolojinin çocuklara katkı sağladığı bilinmektedir (Bremer, 2005; Tan, 2023).

Akademik gelişim açısından teknoloji, çocuklar için faydalı bir araç olabilmektedir. Çocukların eğitimlerinde akranlarıyla ya da evrimii ortamda benzer

amaçları olan başka insanlarla işbirliği yapmalarına olanak sağlayan dijital teknolojiler, çocukların ödevlerini ve projelerini kolay ve etkin bir şekilde tamamlamalarına yardımcı olur. Aynı zamanda yeni fikir ve bilgiler edinmelerini sağlayan internet sayesinde çocuklar, bunları dünyadaki güncel olaylar ve sorunlarla güncelleme olanağını elde edebilirler (Dhanya, 2020).

Bilinçli bir düzeyde teknoloji kullanımı çocuklar için hem sosyalleşme aracı hem de dil gelişiminde faydalı bir araç olabilmektedir. Görüntülü sohbet teknolojisi sayesinde sosyalleşebilen çocuklar, aynı zamanda dil öğrenimi konusunda da ilerleme gösterebilmektedirler (Roseberry vd, 2014). Başka bir açıdan ise, çocukların ortak ilgi alanına sahip olduğu diğer çocuklar ile oynadıkları oyunlarda ve çevrimiçi platformlarda, farklı dil ve kültürdeki insanlarla tanışma fırsatı yakalayabilmekte ve bu sayede hem diğer dilleri öğrenebilmekte hem de sosyalleşebilmektedirler (Seabrook vd., 2016).

2.1.3. İlkokul Döneminde Teknoloji Kullanımının Zararları

İnsanın, doğumu ile birlikte dolaylı veya dolaysız olarak ekrana maruz kalması, kaçınılmaz bir durum haline gelmektedir. Anne babaların sosyal medyada kontrol edilemeyen anlık çocuk paylaşımları ile çocuklar ekran ve dijital dünya ile tanışmak durumunda kalmaktadırlar. Bebeklik dönemi ile başlayan bu tanışıklık da, çocukların ilerleyen yaş dönemlerinde ekran bağımlılığı geliştirmelerine zemin hazırlayabilmektedir. Ev ortamında televizyonda çocuğun yaşına uygun olmayan içeriklerin açık olması, çocuk izlemiyor olsa bile, çocuğun gelişimi için zararlı olabilmektedir. Günümüzde artan dijitalleşme, beraberinde denetim ve kontrol sorumluluğunun geliştirilmesini zorunluluk haline getirmiştir (Sönmezer ve Balcıoğlu, 2023). Çocukların uzun süre ekran başında vakit geçirmeleri birçok olumsuzlukla sonuçlanabilmektedir. Örneğin, oyunların bitmek bilmeyen bir döngü ve süreklilik içinde olması çocuklarda bağımlılığı tetikleyebilmektedir. Oyunun başından kalkamayan çocuğun uzun sürelerde hareketsiz kalması da enerji birikiminden dolayı, teknoloji ile ilgilenmediği zamanlarda aşırı hareketlilik, öfkeli tutum ve davranışlar sergilemesine sebep olabilmektedir (Günnar, 2016; Sönmezer ve Balcıoğlu, 2023). Diğer yandan ise şiddet temalı oyunlara maruz kalan çocuklarda şiddet eğiliminin artması, arkadaşlık ilişkilerinin zayıflaması ve çocuğun yalnızlaşması söz konusu olabilmektedir (Akın ve İskender, 2011; Nie vd., 2002, Bölüm 2, s.216). Ayrıca ekran başında aşırı vakit geçirmek

akademik başarının düşmesine, okul bağlılığının azalmasına ve ardından depresyon ve kaygının artmasına yol açabilmektedir (Khan vd., 2022).

Teknolojinin aşırı kullanılması durumunda çocuklarda fiziksel sağlığın bozulabilmesi, yaşa uygun olmayan içeriklere maruz kalınması, iletişim problemleri, siber zorbalık, güvenlik, çevrim içi istismar ve mahremiyet ihlali gibi olumsuz sonuçlar açığa çıkabilmektedir (Baer vd., 2012). Uzun süre teknoloji ile vakit geçirme sonucunda çocuklarda hareketliliğin azalması ile kas-iskelet sorunları ve bununla birlikte aşırı yeme davranışları görülebilmekte ve obezite problemleri açığa çıkabilmektedir (Kaewpradub vd., 2017). Özellikle ekran kullanımı fazla olan çocukların, yüksek kalorili yiyecek ve atıştırmalık reklamlarına sıklıkla maruz kalmaları obezite olma riskleri artırabilmektedir (Dhanya, 2020).

Teknolojinin bilinçsiz kullanımı sebebiyle çocuklarda çeşitli psikolojik sorun ve bozukluklar gözlemlenebilmektedir. Buna örnek olarak; bağımlılık, gerçeklik algısının bozulması, saldırganlık, şiddet eğilimi, hiperaktivite, dikkat problemleri, depresyon, sosyal yalnızlık, kişilerarası iletişim problemleri ve aile ile kaliteli vakit geçirememekten kaynaklı iletişim problemleri sayılabilmektedir (Tan, 2023). Özellikle hızlı temposu olan içeriklere maruz kalan çocuklar, yavaş ve sakin ilerlemeleri gereken eğitim öğretim ortamlarında dikkatlerini toplamakta ve motive olabilmekte zorluk yaşayabilmektedirler. Fazla uyarana maruz kalmak da çocuklarda davranış sorunlarına ve hiperaktivite sebep olabilmektedir. Ayrıca uzun sürelerde ekrana maruz kalan çocukların ekran parlaklığı, mavi ışık ve uyarıcı içerikler nedeniyle uyku kaliteleri olumsuz etkilenebilmektedir. Çocukların uykuya geç dalmalarına sebep olan yoğun ekran kullanımı, uyku kalitesinin zarar görmesine sebep olabilmektedir (Dhanya, 2020).

Şiddet içerikli oyunlara olan fazla ilgi, toplum yanlısı davranışların azalmasına sebep olmaktadır. Burada toplum yanlısı davranışlardan kastedilen yardımseverlik, gönüllülük çalışmaları ve yardım amacı taşıyan hareketlerdir. Fazlaca oynanan şiddet içerikli oyunlar, olumlu davranışlardan ziyade, çocuklarda şiddet ve suç unsuru içeren davranışlara neden olabilmektedir. Ayrıca, oyunlardaki karakterlerin yoğunluklu olarak gerçek dışı görünümde olması, oyun oynayan çocukların “ideal güzellik” algılarını olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (İşçibaşı, 2011).

Oyun bağımlılığı, ekran bağımlılığı, problemli internet kullanımı, uzun süreli dijital ekran kullanımı gibi problemli teknoloji kullanımı olan çocuklarda stres düzeyinin yüksek olduğu çeşitli araştırma sonuçlarında görülmektedir (Gezgin, 2023; Kavaklı ve Yalçın, 2019; Khalili-Mahani vd., 2019; Khan vd., 2022; Özcan, 2022; Rugai ve Hamilton-Ekeke, 2016). Stres düzeyi yüksek olan çocukların akademik başarı, sosyal ilişkiler, psikolojik sağlık, öz düzenleme gibi konularda problem yaşamaları söz konusu olmaktadır (Thompson, 2014).

Son olarak, problemli teknoloji kullanımı olan çocukların akademik başarı, okula ilgi, okul motivasyonu ve okul doyumunu açısından olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu durum da çocukların akademik başarı, öğretmen ve arkadaşları ile olan ilişkilerinin bozulması, yalnızlık duygusu gibi çeşitli olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Atasever vd., 2023; Khan vd., 2022; Ramirez vd., 2021; Webster vd., 2023).

2.2. Stres Kavramı

Stres kelimesi, Latin dilinde "estricia" kelimesinden gelmektedir. 17. yüzyılda dert, bela, felaket anlamlarında kullanılan stres, 18. ve 19. yüzyıllarda ise zor, baskı, güç gibi anlamlarda kullanılarak değişime uğramıştır ve kişi-nesne arasındaki ilişkinin biçiminin çarpıtılmasına karşın direnç anlamında kullanımı başlamıştır (Güçlü, 2001). TDK'ye ait olan Türkçe Sözlük'e göre stresin kelime anlamı ruhsal gerilim, strese girmek ise gerilmek ve sıkıntıya girmek olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011). Stres, durumsal talepler ile bunlarla başa çıkmak için gerekli kaynaklar arasında algılanan dengesizliğe yanıt olarak ortaya çıkan bilişsel değerlendirmeler, fizyolojik tepkiler ve davranışsal eğilimlerden oluşan bir modeldir (Passer vd., 2008).

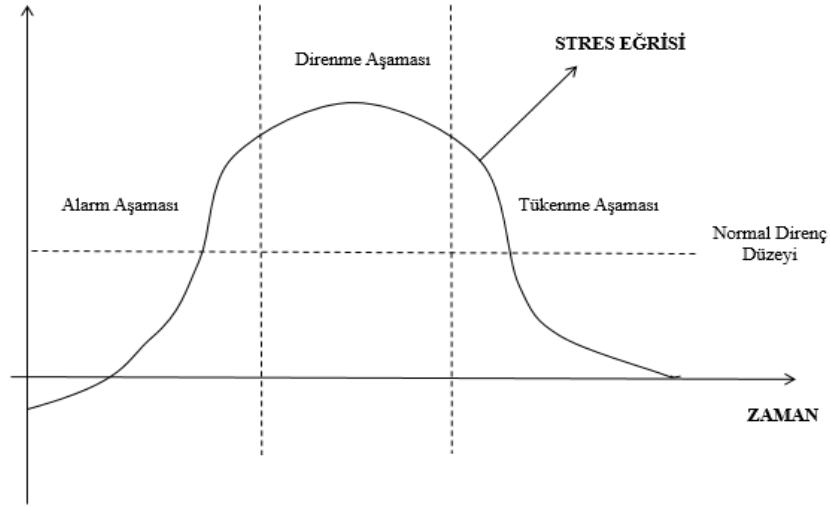
Stres kavramı açıklanırken kullanılan üç farklı anlam bulunmaktadır. Birincisinde, bireyde uyarıcı etken olan ve gerginlik yaratan durum ya da çevresel uyaran anlamında ele alınmaktadır. İkincisinde, uyarılma veya gerginliğin içsel yaşantıdaki duygu, savunma, üstesinden gelme ve yorumlama süreçlerini kapsamaktadır. Sonuncusunda ise bedeni yoran ve tahrip eden durumlar için fiziksel tepkiler anlamında ele alınmaktadır (Tatar, 2010).

Stora'nın (1992) tanımlamasına göre stresin aktif anlamı "gerilim yaratan güç"tür. Bunu, belirli bir zaman dilimi içinde birey tarafından algılanan dış faktör olarak

görmektedir ve stresi hem stres yapıcı hem de stresin etkisinin farklı bireysel boyutlar içindeki sonucu olarak görmektedir. Harrington (2013) ise stresi, organizmanın algılanan tehditler ve zorluklarla uğraşırken yaşadığı bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin birleşimi olarak tanımlamıştır ve bu reaksiyonların organizma için adaptif önemi olduğunu vurgulamıştır. Selye (1956) ise stres terimini çok özel bir teknik anlamında, yani, her türlü zararlı uyarana (psikolojik tehditler dahil) karşı organize edilmiş bir dizi bedensel savunma olarak kullanmıştır ve bu tepkiye “Genel Uyum Sendromu” adını vermiştir. Ayrıca stresin çevresel bir talep olmadığını, bir talebin yarattığı evrensel bir fizyolojik tepkiler ve süreçler dizisi olduğunu vurgulamıştır. Genel Uyum Sendromu’nun 3 aşaması vardır. Bunlar; alarm, direnç ve tükenme aşamalarıdır (Passer vd., 2008).

Şekil 1

Genel Uyum Sendromu ve Stresin Üç Aşaması (Eren, 2014)



Alarm aşaması, kişinin bir stres kaynağına maruz kalmasıyla, aktivitede artışın yaşandığı aşamadır (Ogden, 2007). Bu andan itibaren beden, “savaş ya da kaç tepkisi” göstermektedir. Bedende açığa çıkan kimyasal ve fiziksel değişimler sonucunda birey, stres kaynağı ile savaşmaya ya da kaçmaya hazırlanır. Bu hazırlık aşamasında bedendeki değişimler baş göstermeye başlar. Hızlı kalp atışı, tansiyonda yükselme, hızlı solunum ve hızlı adrenalin salgılanımının olduğu bu aşama “alarm aşaması” olarak kabul edilmektedir (Güçlü, 2001; Kring vd., 2010; Selye, 1956).

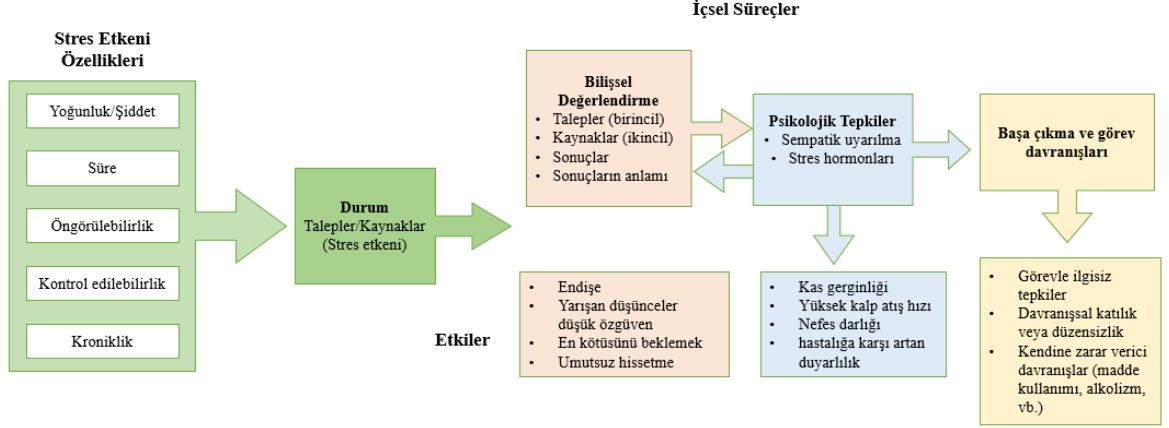
Direnç aşamasında stres kaynağı ile uyum aşamasına geçilir ve birey ve bedenindeki değişimler normale döner. Bu aşamada sarf edilen enerji, tekrar kazanılmaya başlar, bedendeki hasar onarılmaya çalışılır ve stresle başa çıkma ile birlikte parasempatik sinir sistemi aktif olmaya başlar (Kring vd., 2010). Kalp atışının yavaşlaması, tansiyonun ve solunumun normale dönmesi, kas gerginliğinin azalması ve stresin üstesinden gelmek için kişi güçlü bir çaba gösterir. Direnme aşamadaki bu davranışlar stresli bir insanın gösterdiği davranışlardır (Güçlü, 2001; Selye, 1956).

Tükenme aşamasında uyum sürecindeki yoğunluğun azalmaması veya artış göstermesi sonucu kişinin direnci kırıl ve davranışlarında çarpıklık görülmeye başlanır (Selye, 1956). Hayal kırıklığının yaşandığı bu evrede, stresin üstesinden gelinemez ve uyum yakalanamaz ise, tükenme aşamasına geçiş yapılır. Bu aşamada parasempatik sinir sistemi aktif olur. Kişi stres kaynakları ile baş edemez ve farklı stres kaynaklarına karşı da korunmasız hale gelir (Güçlü, 2001; Ogden, 2007).

Stres kavramı üç farklı şekilde ele alınmaktadır; uyaran olarak, tepki olarak ve organizma ile çevresi arasında devam eden bir etkileşim olarak. Bazı bilim insanları stresi, bireylerin üzerinde güçlü talepler yükleyen olaylar olarak tanımlamaktadır. Bu zorlu veya tehdit edici durumlar stres yaratıcı/yükleyici olarak ifade edilmektedir. Stres aynı zamanda bilişsel, fizyolojik ve davranışsal bileşenleri olan bir tepki de olabilmektedir. Stres hakkında düşünmenin üçüncü yolu ise, stresin kişi-durum etkileşimi veya organizma ile çevre arasında devam eden bir işlem olmasıdır (Lazarus, 1999). Bu stres kavramı, aşağıdaki şekilde gösterilen modelin temelini oluşturmaktadır (Passer vd., 2008).

Şekil 2

Stresin Doğası (Passer vd., 2008)



Çocuklar açısından algılanan stres, çocukların uyum sağlamasını zorlaştıran ve dolayısıyla çocuğu dengeye veya dengeye ulaşmak için daha fazla çaba göstermeye zorlayan herhangi bir iç veya dış faktörü içeren bir kavramdır (Tummers, 2011). Stresin çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Östres; strese bağlı semptomların, olumsuz bir dizisi olmadan çocukları motive etmesidir. Bu tür, enerji veren bir mücadeleyi içermektedir.
- Sıkıntı ("Distress" adıyla yabancı alanyazında yer alan tür); stresin olumsuz olarak algılanmasını içermektedir. Geç kalmak, ödevini veya öğle yemeğini unutmak ya da uzun bir kuyrukta sırasını beklemek gibi günlük sıkıntıları içerebilmektedir.
- Akut stres; kısa süreli ancak yoğun olan stres türüdür.
- Toksik stres; kronik veya uzun süreli stres olarak da bilinmektedir ve stres etkenlerinin kombinasyonlarını içermektedir. Bu tür stres, çocuklar için beyin gelişimi, bağışıklık sistemi işlevi, öğrenme ve hafıza, strese aşırı tepki verme ve sonuçta uzun vadeli sağlık sorunları alanlarında son derece zararlı olabilmektedir (Tummers, 2011).

2.2.1. Stresin Belirtileri

Strese sebep olan veya tehdit edici durumların üstesinden gelmek amacıyla vücudun temel enerji kaynaklarını etkin kılmaya yarayan başlıca faktörlerden birisi

kortizoldur. Stres yaşanan durumlarda, hipofiz bezi fazla oranda adrenokortikotrop isimli hormonu üretmektedir. Bu hormonun üretilmesi, vücuttaki böbreküstü bezinin uyarılmasına neden olmaktadır ve kortizol isimli bir diğer hormonun salgılanması ile sonuçlanmaktadır. Kortizol miktarının artması, stres düzeyinin arttığını göstermektedir. Bebeklerin stres düzeyi, tükürükte yer alan kortizol miktarı ile ölçülebilmektedir. Doğum öncesinden itibaren gözlemlenebilen stresin bebeklerdeki temel göstergesi ağlamadır. Büyüme ile birlikte ağlama belirtisi değişime uğramaktadır ve çocukluk ile birlikte stres farklı tutum, alışkanlık ve davranışlarda gözlemlenebilir hale gelmektedir (Solter, 2022a).

Çocukların sergilediği stres belirtileri 5 farklı grupta toplanabilir;

1. Fiziksel Belirtiler

- Baş ağrısı
- Halsizlik
- Uyku düzeninin bozulması
- Karın ağrısı
- Kusma
- İshal
- Çene kasılması
- Bozulmuş yeme alışkanlıkları
- Enerji kayıpları, yorgunluk

2. Duygusal Belirtiler

- Endişe, kaygı
- Depresyon
- Aşırı terleme
- Saldırganlık ve öfke
- Ağlamak
- Aşırı hassasiyet
- Çekingenlik, aşırı utangaçlık
- İçer kapanıklık
- Özgüven problemleri

3. Zihinsel Belirtiler

- Dikkat ve hafıza problemleri

- Unutkanlık
 - Aşırı hayal kurma
 - Mizah anlayışında düşüklük
 - Muhakeme kaybı
 - Öğrenme sorunu
4. Sosyal Belirtiler
- İnsanlara karşı güvensizlik
 - Yüzleşme davranışı
 - Başkalarını suçlama
 - Artan küsme davranışı
 - Artan savunmacı tutum
 - Konuşmama
5. Davranışsal Belirtiler
- Okuldan veya etkinliklerden kaçınmak
 - Okul sorumluluklarını yerine getirmemek/getirememek
 - Yatağını ıslatma
 - Jest ve mimiklerde değişim
 - Tekrarlayan el-kol-bacak hareketleri
 - Tırnak yeme
 - Yerinde duramama (Güçlü, 2001; Plummer, 2010; Tummers, 2011).

Bunlara benzer olarak, APA'nın (2019) çocuklar için betimlediği stres belirtileri ise davranışlardaki değişikliklerde, fiziksel şikayetlerde, başkaları ile kurdukları etkileşimde ve kendileri, başkaları ve dünya hakkındaki artan olumsuz yakınmalarında kendini göstermektedir. Yaygın davranış değişiklikleri arasında sinirli veya karamsar davranmak, eskiden zevk veren faaliyetlerden çekilmek, endişelerini rutin olarak ifade etmek, okul hakkında her zamankinden daha fazla şikayet etmek, ağlamak, şaşırtıcı korku dolu tepkiler göstermek, ebeveyne veya öğretmene bağlanmak, çok fazla veya çok az uyumak ya da çok fazla veya çok az yemek sayılmaktadır. Stres, mide ağrıları ve baş ağrıları gibi fiziksel yakınmalarla da ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca çocuklar kendileri, başkaları veya etraflarındaki dünya hakkında olumsuz şeyler söyleyerek stres duygularını ifade edebilmektedirler (örneğin, "kimse beni sevmiyor", "ben aptalım", "hiçbir şey

eğlenceli değil.", vb.). Ebeveynlerin bu kelime ve ifadeleri dinlemesi ve çocuğun bunları neden söylediğini ve bunların bir stres kaynağı veya kaynaklarına işaret edip etmediğini anlamaya çalışması önemlidir (APA, 2019).

2.2.2. Stresin Nedenleri

Yaşamın içerisinde insanları etkisi altına alan pek çok stres kaynağı bulunmaktadır. Bunlar fiziksel, kişisel, psikolojik ve sosyal çevreden kaynaklanan içsel ve dışsal faktörlerdir. Bunlarla beraber gündelik sıkıntılar, travmatik durumlar ve içsel çatışmalar da stresi kaynağı olabilmektedir. Her strese neden olan durum her bireyde aynı oranda stres yaratmayıp, kişiden kişiye değişebilmektedir. Ayrıca stresin kaynağı, süresi, etkileme derecesi, zamanlaması ve denetlenebilirliği de kişiler üzerindeki etkisinin farklılaşmasına neden olabilmektedir (Işık, 2022).

Bebeklerde görülebilen stresin kaynakları; hamilelikte anne stresi, doğum esnasında yaşanan travma, karşılanmayan ihtiyaçlar, aşırı uyarılma hali, çaresizlik ve yetersizlik hissi fiziksel acı, yüksek ses, anne babadan ayrılma, anne baba kaybı gibi durumlar olabilmektedir (Solter, 2022a). Benzer durumların çocukluk döneminde de stres sebep olduğu bilinmektedir. Farklı olarak; ailedeki bireylerden birinin hastalanması, depresyon yaşaması ya da alkol-madde kullanımlarının olması da çocuğun stres yaşamasına neden olabilmektedir (Solter, 2022b).

Okul ile ilgili olan durumlar çocuklar için stres kaynağı olabilmektedir. Örneğin; uzun süre aynı yerde oturma kuralı, kendi tercihlerinin dışında bir şeyler yapma zorunluluğu, uygun olmayan eğitim yöntemleri, okula isteksizlik, öğretmenlerin sert disiplin yöntemleri, akran zorbalığı gibi durumlar çocuğun baskı altında hissetmesine ve stres yaşamasına neden olmaktadır (Solter, 2022b). Önemli sınavlar da çocuklarda stres hormonunun salgılanmasına neden olmakta ve beraberinde kalp çarpıntısı, ellerde terleme, hızlı konuşma, sık tuvalete çıkma, unutkanlık gibi durumlar şeklinde sonuçlanmaktadır (Tarhan, 2015).

Stresin artmasına sebep olan nedenlerden biri de artan teknoloji kullanım süresidir (Rugai ve Hamilton-Ekeke, 2016). Çocukların dijital teknolojileri bilinçsiz ve aşırı kullandığı zamanlarda strese duyarlılıkta artış olduğu ortaya konmuştur (Yılmaz ve Güney, 2021).

2.2.3. Stresle Başa Çıkma Yolları

Stresle başa çıkma, stres kaynaklarının meydana getirdiği talepleri giderebilmek amacıyla bireyin gerçekleştirdiği davranışsal ve bilişsel öz çabalarıdır (Işık, 2022). Lazarus ve Folkman (1984) stresle başa çıkma stratejilerini iki boyuta göre sınıflandırmıştır. Bunlar duygu odaklı ve problem odaklı başa çıkmadır. Stres durumlarında, problemlili durumlara her zaman duygularla başa çıkmanın eşlik ettiğini belirten araştırmacılar, duygular üzerinde kontrol gücünün olmasının stres problemlerini çözmede önemli bir fırsat olduğunu dile getirmiştir.

Problem odaklı başa çıkma, zorlayıcı durumları gidermek ya da etkilerini azaltmak amaçlı yürütülen aktif bir stratejidir. Burada hem problemin çözümü için sakin, rasyonel ve planlı bir çaba, hem de problemlili durumun değişmesi için kişilerarası çaba söz konusudur. Duygu odaklı başa çıkma ise problem odaklıya göre daha pasif bir stratejidir. Stresten kaynaklanan duyguların giderilmesi için yürütülen çabaları içermektedir. Strese sebep olan ana kaynak ile savaşmak yerine, onun etkilerini azaltma amacı vardır. Burada gerçekleri inkar etme, problemden uzaklaşma, öz-düzenleme sağlama ve pozitif duyguları ön plana çıkarma ya da sorumluluk üstlenme, sosyal destek arama, kaçma-kaçınma ve olumlu yeniden değerlendirme söz konusudur (Işık, 2022).

Stres kaynakları ile yüzleşmek çocuklar ve yetişkinler için hayatın bir gerçeğidir. APA'ya (2022) göre aşağıda yer alan baş etme yolları, stresi kontrol altında tutmaya yardımcı olabilmektedir.

- Sağlıklı uyku: Uyku, fiziksel ve duygusal iyi olma hali için gereklidir. Uzmanlar 6-12 yaş arası çocuklara günde 9 ila 12 saat uyku önermektedir. Uykusuzluğu önlemek için akşam ve gece saatlerinde ekran kullanımını sınırlamak ve dijital cihazları yatak odasında tutmaktan kaçınmak önemli bir yöntemdir.
- Spor ve egzersiz: Fiziksel aktivite her yaştan insan için önemli bir stres gidericidir. ABD Sağlık ve İnsani Hizmetler Bakanlığı, 6 ile 17 yaş arası çocuklar için günde en az bir saat aktivite önermektedir.
- Stres hakkında konuşmak: Güvenilir bir yetişkinle stresli durumlar hakkında konuşmak, çocukların ve gençlerin olaylara farklı bir açıdan bakmalarına ve çözüm bulmalarına yardımcı olmaktadır.

- Eğlenmeye ve sessizliğe zaman ayırmak: Tıpkı yetişkinler gibi, çocukların ve gençlerin de kendilerine neşe getiren şeyi yapmak için zamana ihtiyacı vardır. Ayrıca, bazı çocuklar bir aktiviteden diğerine atlayarak gelişirken, diğerleri daha fazla boş zamana ihtiyaç duyabilmektedir. Favori aktiviteler ve boş zaman arasında sağlıklı bir denge bulmak stres yönetimine katkı sunmaktadır.
- Dışarı çıkmak: Doğada vakit geçirmek, stresi azaltmanın ve genel doyumu iyileştirmenin etkili bir yoludur. Araştırmacılar, daha fazla yeşil alana sahip bölgelerde yaşayan insanların daha az depresyon, kaygı ve stres yaşadığını ortaya koymuşlardır.
- Stres hakkında yazmak: Araştırmalar, kendini yazılı olarak ifade etmenin zihinsel sıkıntıyı azaltmaya ve iyi oluşu artırmaya yardımcı olabildiğini ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalar, örneğin minnettar olduğunuz veya gurur duyduğunuz şeyler gibi olumlu duygular hakkında yazmanın kaygı ve depresyon semptomlarını hafifletebileceğini göstermektedir.

2.3. Okul Doyumu Kavramı

2.3.1. Okulun Önemi

Eğitim genel anlamıyla, bireyde davranış değişikliğini sağlama sürecidir. Uygarlık seviyesi fark etmeksizin, insanlık tarihiyle birlikte ortaya çıkmış olan eğitimin, her toplumda sürdürüldüğü bilinmektedir. Sosyal yaşamın düzene girmesi amacıyla çeşitli kurumlar oluşturan toplumlar, eğitimi kurumsallaştırmak amacıyla okulları oluşturmuşlardır. Bu anlamda okullar, insanların eğitimini üstlenen sosyal kurumlar olarak kabul edilmektedir (Genç, 2016).

Okul, insanın eğitim yolu ile kendisi için yararlı ve yeterli olmasını ve de topluma faydalı, toplumsal bilinç kazandırılmış bir birey olmasını amaçlayan temel bir kurumdur. Okullar çocukları sahip oldukları genetik özellikleri dahilinde bütünsel olarak geliştirmeye ve hayatlarında başarılı, sağlıklı ve mutlu olması için gerekli ortamı hazırlayarak, onları pozitif anlamda etkilemeye çalışmaktadır. Bir çocuk açısından ise okul, tanımadığı birçok çocukla bir araya gelmek zorunda kaldığı, uyum sağlaması gereken kuralların olduğu ve başarılı olmakla yükümlü olduğu bambaşka bir sosyal çevredir (Yavuzer, 2014). Okul hayatı, çocukların ailelerinden ayrı kalmaya başladıkları ve ailesi dışındaki dünya ile tanıştıkları dönemi kapsayan bir yaşam deneyimi olması

bakımından oldukça önemlidir. Bu süreçte kimi çocuklar kolaylıkla okula uyum sağlayabiliyorken, azınlıkta da olsa kimi çocuklar uyum sürecini sağlıklı bir şekilde atlatamamakta ve onlar için endişe yaşadıkları bir kaynağa dönüşmektedir (Özcan ve Aysev, 2009).

Türkiye’de ilkokula giden çocukların okulda geçirdikleri yıllık süre ortalama 720 saattir (TEDMEM, 2023). Böyle düşünüldüğünde, çocukların okulu sevmesi ve orada mutlu hissetmeleri önemli bir konu haline gelmektedir. Aksi takdirde çocuğun eğitimden duyacağı memnuniyet azalabilmekte ve gelişimi için gerekli olan bilgi ve tecrübeleri öğrenme olasılığı azalabilmektedir. Bu da beraberinde akademik başarısızlık ihtimalini artırmaktadır. Oysaki eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden biri öğrencidir ve öğrencilerin topluma kazandırılması, eğitim kurumlarının en temel işlevlerinden biridir (Kalkan vd., 2019). Okullar, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılayabildiğinde, çocuklar için psikolojik açıdan sağlıklı ortamlar olarak işlev görmektedir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve kapasiteleri ile okulun sağladığı yapılar, hedefler, uygulamalar ve etkileşimler arasındaki uyumun derecesi, öğrenci sonuçlarını etkilemektedir (Baker vd., 2003). Çocukların genel anlamda uyum becerisi geliştirebilmeleri için okulların sosyalleşme gelişimini destekleyecek eğitim ortamı sunması ve çocukların ruh sağlığını ve iyi oluşlarını teşvik edecek şekilde tasarlanması önemlidir (Baker ve Maupin, 2009, Bölüm 15, s. 189).

2.3.2. Öznel İyi Oluş

İnsanlar, antik çağlardan beri iyi bir yaşamın ne anlama geldiğini sorgulamışlardır. Öznel iyi oluşu araştıran bilim insanları, iyi yaşamın ana bileşeninin, kişinin kendi hayatından memnuniyet duyması olduğunu varsaymaktadırlar. Öznel iyi oluş, kişinin kendi yaşamını bilişsel ve duygusal açıdan değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirmeler, olaylara verilen duygusal tepkiler ile tatmin ve doyuma ilişkin bilişsel yargıları kapsamaktadır. Dolayısıyla öznel iyi oluş, olumlu duyguların deneyimlenmesini, düşük seviyede olumsuz ruh hallerini ve yüksek yaşam doyumunu içeren geniş bir kavramdır (Diener vd., 2002, Bölüm 5, s.63). İyi oluş terimi, Martin Seligman tarafından Pozitif Psikoloji ekolünün hedeflerini tanımlamak üzere, “mutluluk” ile birbirinin yerine kullanılmıştır (Seligman, 2004). Başka bir tanıma göre öznel iyi oluş, insanların yaşadıkları duygusal tepkileri ve yaşamdan aldıkları tatmine dair genel

yargılarını içeren geniş bir kavram kategorisidir. Bu tanım, insanların hayatlarına yönelik genel memnuniyet değerlendirmelerini ve yaşadıkları duygusal deneyimlerin bütününe kapsamakta ve böylece öznel iyi oluşun çok boyutlu ve kapsamlı bir olgu olduğunu vurgulamaktadır (Diener vd., 1999). Toplu olarak araştırmalar, mutluluğun tek boyutlu bir olgu olmadığını, daha ziyade, sık görülen olumlu duygulanımlardan, seyrek görülen olumsuz duygulanımlardan ve yaşam doyumundan oluştuğunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırmacılar, çok boyutlu doğasını yansıtmak için de halk arasında daha yaygın olarak kullanılan "mutluluk" terimi yerine öznel iyi oluş terimini daha çok tercih etmektedirler (Gilman vd., 2009, s. 582). Yaşam doyumu ise, insanın mevcut yaşamından algıladığı doyumu, geçmiş yaşantısından algıladığı doyumu, gelecekte umduğu doyumu, yaşamını dönüştürme ve değiştirme isteğini ve yakın çevresinin kendi hakkındaki düşüncelerini kapsayan geniş yelpazeli bir kavramdır (Diener vd., 1999). Birbiri yerine kullanılabilen tüm bu kavramlara alanyazında “yaşam doyumu”, “öznel iyi oluş”, “psikolojik iyi oluş”, “iyi oluş” ve “mutluluk” olarak rastlanmaktadır ve bu durum da onların kapsamı geniş olan kavramlar olduğunu göstermektedir (Şahin, 2010).

Öznel iyi oluş, 20. yüzyılın başlarından itibaren bilimsel bir disiplin olarak hızla büyümüştür. Bunun bir nedeni, Batılı uluslardaki insanların salt hayatta kalmanın ötesine geçmelerine olanak tanıyan bir maddi bolluk ve sağlık düzeyine ulaşmış olmaları ve sonrasında iyi bir yaşam arayışına geçmeleridir. Diğer nedeni ise insanların hayatlarının sadece uzmanlar tarafından değerlendirilmesiyle yetinmeyip, kendi görüşlerinin de önemli olduğuna inanmaya başlamalarıdır. İyi oluş kavramı insanların kendi hayatları hakkında ne düşündüğüne ve hissettiğine saygı gösterdiği ve demokratik olduğu için popüler bir olguya dönüşmüştür. Buna ek olarak, dünya çapında bireyciliğe yönelik artan eğilim nedeniyle de öznel iyi oluş çalışmaları gelişim göstermiştir. Son olarak öznel iyi oluş ile ilgili geliştirilen bilimsel yöntemler sayesinde araştırılması mümkün olduğu için de bu alanın popüleritesi artış göstermiştir (Diener vd., 2002, Bölüm 5, s. 64).

Öznel iyi oluşun kuramsal temeli Seligman’ın (2004) “Ötantik Mutluluk” modeline dayanmaktadır. Seligman olumlu duygular, bağlılık ve anlamlı yaşam bileşenlerinden oluşan modeline “ilişkiler” ve “başarı” bileşenleri de ekleyerek, çok boyutlu iyi oluş modeli olan “PERMA” modeli geliştirmiştir (Canel, 2021). Modele ait 5 boyut ve tanımları Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3

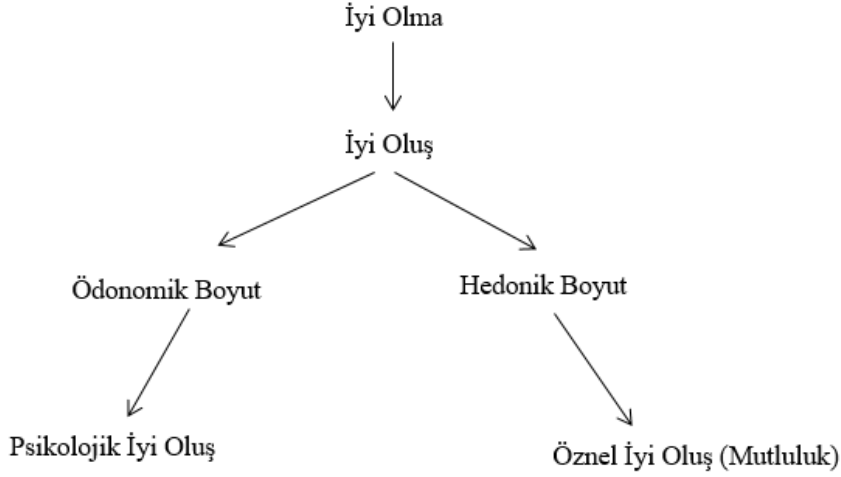
Seligman'ın İyi Oluş Modeli – PERMA (Canel, 2021)

Boyutlar	Tanımlar
Olumlu Duygular (Positive Emotions)	Kişinin memnuniyet, umut, iyimserlik, huzur, şükür, gurur gibi olumlu duyguları deneyimlemesidir.
Bağlılık (Engagement)	Yoğun odaklanma ve akış içinde kişinin derin bir psikolojik bağlantı kurması halidir. Burada “akış” kavramı insanların başka hiçbir şeyin önemi kalmayacak şekilde bir faaliyete dahil olduğu durumu ifade etmektedir (Csikszentmihalyi, 1991).
İlişki (Relationship)	Karşılıklı güven içinde kurulmuş olumlu ilişkilere sahip olmaktır.
Anlam (Meaning)	Kişinin kendisinden daha büyük bir güç olduğuna yönelik inanç geliştirip ve amaç edinerek bir şeye aidiyet hissetmesidir.
Başarı (Accomplishment)	Kişinin içsel motivasyon ile başarının peşinde olmasıdır.

Öznel iyi oluş ve yaşam doyumu çoğunlukla yaşamın esas hedefleri olarak görülmektedir. Kişinin sahip olduğu yaşama dair nasıl bir değerlendirme yaptığı ile yakın ilişkili olan öznel iyi oluş, mutluluğa ulaşma hedefinde olan kişinin, bu hedefine ne kadar yaklaşabildiği ile ilgili görüşleri arasındaki uyum ya da uyumsuzlukta önemli bir rol oynamaktadır (Şahin, 2010). Bireyin yaşamının olumlu niteliklerine ilişkin deneyimi olarak kabul edilen öznel iyi oluşun üç ayırt edici özelliği vardır. Bunlar öznel olması, olumlu tedbirleri içermesi ve tipik olarak bir kişinin yaşamının tüm yönlerinin küresel bir değerlendirmesidir (Diener, 1984). Şekil 4'te de görüldüğü gibi psikolojik işleyişin bileşenleri ile yakın ilişkili olan iyi oluşun, farklı felsefi ve teorik köklerden gelişen hedonik ve ödonomik olmak üzere iki farklı yönü vardır.

Şekil 4

İyi Olmanın Boyutları (Eryılmaz, 2017)



2.3.2.1. Hedonik İyi Oluş

Hedonik iyi oluş genel olarak öznel iyi oluş, duygusal iyi oluş veya mutluluk olarak adlandırılır. Bu araştırma geleneğinin öncülüğünü, 1984 yılında öznel iyi oluş üzerine ufuk açıcı inceleme makalesinde, bireyin kendi yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerine odaklanan bir iyi oluş modeli öneren Ed Diener yapmıştır. Daha spesifik olarak, Diener ve meslektaşları, hedonik (veya öznel) iyi oluşu, hoş duyguların ve ruh hallerinin sık sık deneyimlenmesi, olumsuz duygu ve ruh hallerinin seyrek olarak deneyimlenmesi ve yüksek düzeyde kişinin kendisinin bildirdiği yaşam doyumu olarak tanımlamışlardır. Bu iyi oluş modeli, haz peşinde koşmayı ve acıdan kaçınmayı hayattaki birincil hedefler olarak tanımlayan hedonizm felsefesinin bir uzantısı olarak kabul edilmektedir ve bireylerin mutluluklarının veya iyi oluşlarının en iyi yargıcı olduğu inancına dayanmaktadır (Gallagher, 2009, s. 1031).

2.3.2.2. Ödonomik İyi Oluş

İyi oluşun ödonomik geleneği, anlamlı yaşam hedeflerine ulaşmayı teşvik eden ve yansıtan insan işleyişinin yönlerine odaklanmaktadır. Bu geleneği örnekleyen Carol Ryff ve meslektaşları, pozitif işleyişin bütünsel ve teorik olarak temellendirilmiş bir modelini sağlamayı amaçlayan bir ödonomik iyi oluş modeli geliştirmişlerdir (Gallagher, 2009, s.

1031). Ryff ve meslektaşları ökonomik fikri kapsayan, birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı olan altı faktör belirlemiştir. Bunlar; özerklik, kişisel gelişim, çevresel ustalık, diğer insanlarla olumlu ilişkiler, yaşam amacı ve kendini kabuldür (Ryff ve Keyes, 1995). Öznel iyi oluşun bu faktörlerinin yüksek oranda görüldüğü bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

- Özerklik özellikleri sebebiyle kendi standartlarını kendileri belirlerler ve bağımsızlardır,
- Çevresel ustalıkları sayesinde dış fırsatları etkili bir şekilde tanımlayıp takip edebilirler,
- Kişisel gelişim kapsamında sürekli olarak büyümek ve gelişmek için fırsatlar ararlar
- Başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirebildiklerinden, karşılıklı olarak tatmin edici, sıcak ve güvene dayalı ilişkileri vardır,
- Yaşam amaçları anlamlı hedefler belirleyebilmek ve bu hedefleri takip edebilmektir,
- Kendilerini kabul etme becerisine sahip oldukları için hem kişiliği hem de kendisi hakkında olumlu bir tutuma sahiptirler (Ryff ve Singer, 2002, Bölüm 39, s. 543).

2.3.3. Okul Doyumu

Psikoloji alanyazınında, okul çağındaki çocukların olumlu gelişimine yapılan vurgu dayanıklılık, gelişimsel öğeler (çocukların başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu olumlu ilişkiler, fırsatlar, yeterlilikler, değerler ve öz algılar), sosyal-duygusal öğrenme ve öznel iyi oluş kavramları etrafında toplanmıştır (Baker vd., 2003). Okul ortamlarında edinilen gözlemlere göre okullar, öğrencilerin daha çok akademik gelişimlerine yatırım yapmakta ve duygusal gelişimi çeşitli sebeplerle göz ardı edebilmektedir. Öznel iyi oluş olgusu açısından bakıldığında devamsızlıkta artış, okulu bırakma eğilimi ve davranış sorunları çocuğun edindiği okul doyumu ile ilintili olan önemli bir alt bileşen olarak ortaya çıkmaktadır (Verkuyten ve Thijs, 2002).

Okul doyumu, okul yaşamının algılanan kalitesinin öznel ve bilişsel değerlendirmesidir ve öznel iyi oluşun bir yönü olan yaşam doyumunun çocuklar üzerinde yapılan teorik çalışmalarına dayanan bir kavramdır (Baker vd., 2003). Öğrencilerin okul yaşantıları ile ilgili olarak olumlu bir yaşam kalitesi elde etmeleri ve

tatmin olmaları anlamına gelen okul doyumu (Alsaç, 2019), çocuk yaşamının iyi bir nitelik kazanmasının önemli öncüllerinden birisi olarak da kabul edilmektedir (Verkuyten ve Thijs, 2002). Okul doyumu kişilik, sosyal psikoloji ve öznel iyi oluşla ilgili sosyoloji alanındaki kapsamlı araştırmalardan türemiştir (Diener, 1984).

Okul hayatı öğrencilerin kişisel mutluluklarını artırarak, olumlu beklenti ve güven duygularını destekleyerek yaşamdan daha fazla zevk almalarını etkileyen bir alandır. Çocukların genel uyum becerileri, kısmen, okullar gibi temel sosyalleşme ortamlarının optimum gelişimi destekleyecek şekilde organize edilme derecesine bağlıdır (Baker ve Maupin, 2009, Bölüm 15, s. 189). Okullarda geçirilen zamanın kalitesinin bir bütün olarak arttırılabilmesi için öznel iyi oluş ve okul doyumu kavramlarının etkisi önem arz etmektedir (Verkuyten ve Thijs, 2002). Okullarda iyi oluşun desteklenerek okul doyumunun sağlanması demek, daha iyi öğrenmeye ve daha yaratıcı düşünmeye yardımcı olması, depresyonun panzehiri olması ve yaşam memnuniyetini artırmada aracı olması demektir. İyi oluşun desteklendiği okullarda artan okula devam oranı sayesinde daha çok çocuğa ulaşılabilir. Bu da geniş ölçekte, çocukların iyi oluşlarını artırma fırsatının yakalamasını sağlamaktadır (Seligman vd., 2009). Bu sebeple çocukların öznel iyi oluşlarını artırmak ve olumlu yaşam kalitesi elde etmelerini sağlamak için okul doyumu kavramı, önemle üzerinde durulması gereken bir kavram olarak görülmektedir (Alsaç, 2019).

2.3.3.1. Okul Doyumunu Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin okul yaşamlarına ilişkin algıları genel olarak iki faktörden etkilenmektedir. İlk faktör, demografik özellikleri, öğrenme yeteneğini ve zihinsel sağlığı içeren kişisel faktördür. İkinci faktör ise aile bağlamı, kültür, okul iklimi, okul kuralları ve akranları kapsayan çevresel faktördür. Öğrencinin günlük yaşamında olup biten her şey, öğrencinin hem okul doyumu hem de kendi kişisel doyumu açısından önemlidir (Sari, 2017). Aşağıda okul doyumunu etkileyen başlıca faktörler sıralanmıştır.

1. Demografik Özellikler: Çeşitli çalışmalarda cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik durum gibi öğrenci demografik değişkenleri ile okul memnuniyeti arasındaki ilişki incelenmektedir. Alanyazındaki veriler, genel olarak, demografik değişkenlerin öğrencinin okul memnuniyeti üzerinde küçük

de olsa etkisi bulunduğuna işaret etmektedir (Baker ve Maupin, 2009, Bölüm 15, s. 190).

2. Akademik Yetenek: Akademik başarı okul doyumunu etkileyen ve okul doyumundan etkilenen, iki yönlü olan bir değişken olarak görülmektedir. Okuldan yüksek tatmin duyan öğrencilerin başarılı olmak için daha çok çalıştıkları ve okula daha fazla ilgi duydukları bilinmektedir. Aynı zamanda öğrenciler kendilerini başarılı ve yetenekli olarak değerlendirdiklerinde, okul doyumları da bu durumdan pozitif etkilenecek artış göstermektedir (Telef, 2014).
3. Okul Güvenliği: Zorbalık, şiddet ve korkunun bulunmadığı bir ortamda çocuk kendisini iyi ve kabul edilmiş hissedeceği için, çocuklar güvenliği sağlanmış olan okullarda bulunmaktan keyif alırlar. Güvenli bir okulda öğrenim gören çocukların okuldan doyumlarının da yüksek olması beklenmektedir.
4. Okul İklimi: Okul iklimi okul yaşamının karakterini ve niteliğini ifade eder. Okul iklimi öğrencilerin, anne-babaların ve okul çalışanlarının okul yaşamına ilişkin deneyimlerine dayanır ve hedefleri, normları, değerleri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını, kişilerarası ilişkileri ve organizasyon yapılarını yansıtır (National School Climate Center, 2024). Okul doyumunu ise öğretmen öğrenci arasındaki sıcak ve duygusal açıdan destekleyici kişilerarası ilişki, sınıf üyeleri arasındaki güven tutumu ve öğrenme ile ilgili yardıma ihtiyaç duyduğunda bunun karşılanacağına dair algısı ile yakın ilişkilidir (Baker ve Maupin, 2009, Bölüm 15, s. 192). Dolayısıyla okul ikliminin olumlu olduğu eğitim ortamlarında, çocukların okul doyumunun da olumlu anlamda etkilenmesi söz konusudur.
5. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi: Öğrencilerin okul ortamındaki önemli sosyal destek kaynaklarından biri olan öğretmenlerin, öğrenciler ile kuracağı güvene dayalı ilişkileri ve destekleyici tutumları, çocukların okulda mutlu ve huzurlu hissetmesine sebep olmaktadır. Bu da çocukların okul doyumunun olumlu bir biçimde etkilenmesini sağlamaktadır (Altunkum vd., 2023).
6. Akran İlişkileri: Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından birisi, okulda sağlıklı akran ilişkileri geliştirebilmeleridir (Altunkum vd., 2023). Dost canlısı, destekleyici, toplum odaklı ve zorbalıktan uzak olarak algılanan sınıf ortamları, okul doyumunu ile olumlu ve güçlü bir şekilde ilişkilidir (Baker vd., 2003).

7. Aile İlişkileri: Aileler çocuğun gelişiminde önemli role sahip oldukları için, çocukların okuldan elde edecekleri doyumda ailelerin de belli bir payı bulunmaktadır. Ailelerin destekleyici tutumları, çocukların okul doyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Altunkum vd., 2023; Baker vd., 2003; Baker ve Maupin, 2009, Bölüm 15, s. 193).

2.4. Değişkenler İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumunu değişkenlerinin konu edinildiği yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir. Araştırmalar, örneklem yaş gruplarına göre küçük yaştan yetişkinliğe doğru sıralanarak verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ercen (2022), 9 – 11 yaş arası çocukların ekran karşısında geçirdikleri süre ile algıladıkları stres, yaşam doyumları ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal medya kullanım düzeyi, mesajlaşma düzeyi ve Youtube üzerinden video izleme düzeyi arttıkça, algılanan stres ve otomatik düşüncelerin arttığı, okul doyumunun ise azaldığı görülmüştür. Ayrıca algılanan stres ile yaşam doyumunu arasında ise negatif ilişki bulunmuştur.

Özcan (2022), internette oyun oynama bozukluğu olan 12-18 yaş arası ergenlerde başa çıkma stratejileri, algılanan stres düzeyleri ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki incelenmiş ve bulgular sağlıklı ergenlerin sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, internette oyun oynama bozukluğu olan ergenlerin, sağlıklı olan ergen kontrol grubuna göre algılanan streslerinin anlamlı ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çalışmada internette oyun oynama bozukluğunu yordayan risk faktörlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan regresyon modelinde, algılanan stres puanlarının katkı sağladığı ve yüksek stres düzeyine sahip olmanın internette oyun oynama için risk faktörü olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sancaktar (2020), algılanan sosyal destek ile stres düzeyi ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi, çeşitli demografik değişkenlerin internet bağımlılığını yordayıcılığını ve internet bağımlılığının sıklığını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, stres düzeyi ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu, sosyal

destek düzeyi ile internet bağımlılığının ilişkisinde stresin tam aracılık rolü olduğu, stres ile internet bağımlılığı ilişkisinde ise internette geçirdiği vakit ile eğlence amacıyla kullanımının kısmi aracılık rolü olduğu bulgusuna varılmıştır.

Unur Gürer (2021), çocukluk çağı ruhsal travma yaşantıları ile ergenlerde problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkide; duygu düzenleme güçlüğü, stres, internette duygusal rahatlama ve online sosyal etkileşim tercihinin rolünü, 871 lise öğrencisinden topladığı verilere dayanarak incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre tüm değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi analizi sonuçlarına göre ise stresin problemlili teknoloji kullanımını anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konmuştur.

Akın ve İskender (2011), internet bağımlılığı ile kaygı, stres ve depresyon arasındaki ilişkiyi üniversite öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre değişkenler arasında güçlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca stresin internet bağımlılığını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Odacı ve Çikrikci (2017), üniversite öğrencilerinde problemlili internet kullanımının depresyon, stres ve kaygı düzeyine dayalı farklılıklarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda depresyon, stres ve kaygı düzeyinin artmasının, problemlili internet kullanımının da artmasına sebep olduğu bulunmuştur.

Onur (2019), Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile yaşam doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin internet bağımlılığı ile yaşam doyumunu arasında negatif yönlü ancak zayıf düzeyde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kavaklı ve Yalçın (2019), genç bireylerin internet bağımlılığı ile stres düzeyleri arasındaki ilişkilerini, algılanan sosyal destek bakımından incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıkları ile algılanan stresleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, internet bağımlılığının stresi pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atasever, Çelik ve Eroğlu (2022), üniversite öğrencileri üzerinde akademik motivasyon ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide dijital bağımlılığın aracılık rolünü incelemiştir. Araştırmanın sonucunda akademik motivasyonun içsel ve dışsal motivasyon

alt boyutları ile yaşam doyumu arasında pozitif, doğrudan ve anlamlı bir ilişki, motivasyonsuzluk alt boyutu ile yaşam doyumu arasında ise negatif, doğrudan bir ilişki olduğu elde edilmiştir. Ayrıca dijital bağımlılığın yaşam doyumunu negatif yönde yordadığı bulunmuştur.

İlk ve Güler (2023), üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ile yaşam doyumu ilişkisini demografik değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin yaş, dijital araç kullanma sıklığı ve iyi oluş seviyelerine göre dijital bağımlılığa ait alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre, dijital bağımlılık ile yaşam doyumu alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak yaşam doyumu ile dijital bağımlılığın alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

İlgili araştırmalardan hareketle, yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar arasında problemli teknoloji kullanımı, stres düzeyi ve okul doyumu arasındaki ilişkilerin birlikte çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan taramalarda en fazla, problemli teknoloji kullanımı ile stres arasındaki ilişkilerin birlikte ya da beraberinde farklı bir değişken ile birlikte çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonucuna göre de problemli teknoloji kullanımı ile stres düzeyinin pozitif yönlü ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bu değişkenler arasında yordama gücüne bakıldığında ise hem stresin problemli teknoloji kullanımını yordadığı hem de problemli teknoloji kullanımının stresi yordadığı çalışmalar bulunmaktadır, ancak, stresin yordayıcı değişken olarak belirlendiği çalışmaların görece fazla olduğu söylenebilir. Bu iki değişken arasındaki yordayıcı ve yordanan değişkenlerin daha da netlik kazanması için bu değişkenlerle yürütülen araştırmaların sayısının artırılması gerektiği düşünülmüştür.

Yurt içinde yapılan araştırmalar arasında, okul doyumu kavramının problemli teknoloji kullanımı ya da stres düzeyi ile çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul doyumunun yaşam doyumunun ve iyi oluşun alt kavramlarından biri olması sebebiyle, ilgili araştırmalar incelenirken yaşam doyumu ve iyi oluş değişkenlerinin olduğu çalışmaların sonuçları da incelenmiştir. İlgili araştırmaların taranması sürecinde, problemli teknoloji kullanımı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin birlikte ya da beraberinde farklı bir değişkenle birlikte çalışıldığı araştırmaların geliştirildiği görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, problemli teknoloji kullanımı ile yaşam

doyumunu arasında negatif yönlü ilişki olduğu tesit edilmiştir ve buradan hareketle de okul doyumunu ile de negatif ilişkili olduğu çıkarımı yapılmıştır. Ancak bu iki değişkenle yapılan çalışmaların sayısının azlığı ve doğrudan okul doyumunu kavramının çalışıldığı bir araştırmanın bulunmaması dikkat çekici bulunmuştur. Bu bilgidен hareketle, okul doyumunu kavramının ele alındığı çalışmaların sayısının artırılması gerektiği düşünülmüştür. Son olarak, stres ile okul doyumunu arasında yapılan çalışmaların alanyazın tarama sonuçlarına göre, bu iki değişkenin çalışıldığı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu açıdan da ilgili değişkenlerle yürütülecek çalışmaların sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yurt içinde gerçekleştirilen ilgili çalışmaların tamamına bakıldığında, dikkat çekici bulunan bir diğer durum ise araştırmaların örneklem gruplarının dağılımıdır. Çalışmaların büyük bir çoğunluğu üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği ve az bir kısmının ise ortaokul ve lise yaş grubu ile gerçekleştirildiği görülmüştür. İlkokul çağı çocukları üzerinde yapılan çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu söylenebilmektedir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lovenjak ve Peklaj (2016), Slovenya’da ilkökul öğrencilerinin okul doyumları ile stres deneyimlerinin, başa çıkma stratejileri ve başa çıkma öz-yeterlikleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kendisini stresli hissedен ilkökul öğrencilerinin okuldan daha az doyum elde ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Sonuçlara göre, araçsal-etkileşimli ve palyatif başa çıkma stratejilerinin yanı sıra fiziksel stres etkenlerinin de okul doyumunun çok önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Ramirez, Gana, Garces, Zuniga, Araya ve Gaete (2021), çocuk ve ergenlerde teknoloji kullanımının akademik performans ve yaşam doyumunu ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, teknolojik cihazları kullanarak geçirilen süre ile yaşam yaşam doyumunu arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir, ancak cep telefonu kullanarak ve video oyunları oynayarak geçirilen süre ile akademik performans arasında zayıf ilişki olduğu ve bu ilişkide uyku yoksunluğunun aracılık rolü olduğu bulunmuştur.

Joo (2013), Kore’de 12-13 yaşındaki öğrencileriyle yaptığı araştırmada depresyon, akıllı telefon bağımlılığı ve okul yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda depresyonun okul yaşam doyumunu olumsuz,

akıllı telefon bağımlılığını olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Buna karşılık akıllı telefon bağımlılığının okul yaşam doyumunu olumsuz yönde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgulardan ise depresif eğilimi daha fazla olan çocukların akıllı telefona daha düşkün oldukları ve daha kolay bağımlı oldukları ve akıllı telefona karşı daha fazla depresif ve bağımlılık geliştiren çocukların ise okul yaşam doyumunun daha az olduğu bilgisi elde edilmiştir.

Orben ve Przybylski (2019), ergenlerde iyi oluş ile dijital teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda dijital teknoloji kullanımı ile ergenlerin iyi oluş düzeyi arasında olumsuz yönlü ve zayıf ilişki olduğu bilgisi elde edilmiştir.

Leung (2007), 8 ila 18 yaş arası ergenler ve çocuklardan oluşan 717 katılımcı üzerinde stresli yaşam olayları, internet kullanımına yönelik motivasyonlar, sosyal destek ve internet kullanımı arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, stresli yaşam olaylarının, ruh hali yönetimi için kullanılan internet ile önemli oranda ilişkili olduğunu göstermiştir.

Khan, Lee ve Horwood (2022); Avrupa ve Kuzey Amerika'daki 38 farklı ülkeden, 191,786 katılımcıdan topladığı veriler ile ergenlerin ekran kullanım süreleri, okul stresi ve okul doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; uzun süreli ekran kullanımının (TV izleme, elektronik oyun, bilgisayar kullanımı), okul stresiyle pozitif, okul doyumunu ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca uzun süreli ekran kullanımının hem stresi hem de okul doyumunu yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Sari (2017), lise öğrencilerinde okul doyumunu ile akademik stres arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul doyumunu ile akademik stresleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul doyumunun yüksek olması halinde, akademik stres düzeylerinin düşük olacağı çıkarımı yapılmıştır.

Samaha ve Hawi (2016), üniversite öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı, akademik performans, stres ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, akıllı telefon bağımlılığı riskinin algılanan stresle pozitif ilişkili olduğu ve algılanan stresin yaşam doyumunu ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak,

akıllı telefon bağımlılığı riski ile akademik performansın olumsuz yönde ilişkili olduğu, akademik performans ile yaşam doyumunun ise olumlu yönde ilişkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Ge, Xin, Luan, Zou, Bai, Liu ve Gao (2020), ekran süresi ve fiziksel aktivite ile algılanan stres arasındaki bağımsız ve karma ilişkileri Çin'in kuzeydoğusunda, Shenyang şehrindeki üniversite öğrencileri üzerinde çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ekran süresi fazla olan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha fazla stres yaşadıkları ortaya konmuştur. Fiziksel aktiviteyi artırmanın ve ekran süresinin azaltılmasının stresi azaltmaya yönelik etkili bir yöntem olacağı ileri sürülmüştür.

Khalili-Mahani, Smyrnova ve Kakinami (2019), stres ve ekran bağımlılığı arasındaki ilişkiyi öznel ve nicel yöntemler kullanarak, 36 yaş ve altındaki katılımcılar üzerinde incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, ekran bağımlılığı ile stres arasında güçlü ama heterojen bir bağ olduğu ortaya konuşmuştur. Ayrıca strese müdahale için de eğlenceli ve etkileşimli oyunlar oynamanın potansiyelinin altı çizilmiştir.

Pedersen, Rasmussen, Sorensen, Mortensen, Olesen, Brage, Kristensen, Puterman ve Grontved (2022), dijital ekran kullanımını azaltmanın, iyi oluş, ruha hali ve stres üzerindeki etkisini yetişkinler üzerinde incelemiştir. Bulgulara göre eğlence amaçlı ekran kullanımının azaltılmasının, iyi oluş ve ruh hali önemli ölçüde iyileşme ile sonuçlanmıştır. Stresin ise hiçbir müdahale etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlgili araştırmalardan hareketle, yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar arasında problemli teknoloji kullanımı, stres düzeyi ve okul doyumu arasındaki ilişkilerin birlikte çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, problemli teknoloji kullanımı kapsamında olan ekran kullanım süresi değişkeni ve okul doyumunu da kapsadığı varsayılan iyi oluş değişkeni ile çalışılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların tamamında, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu, ancak yordayıcı-yordanan analizlerine yer verilmediği görülmüştür.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, problemli teknoloji kullanımı ile stres düzeyinin, problemli teknoloji ile okul doyumunun ve stres ile okul doyumunun birlikte çalışıldığı çalışmalara, yurt içindeki çalışmalara kıyasla daha çok rastlandığı söylenebilmektedir. Ancak burada da, çalışılan örneklem gruplarının çoğunlukla

üniversite ve lise öğrencilerinden oluştuğu, ilkokul düzeyindeki çocuklarla yürütülen çalışmaların ise azınlıkta olduğu tespit edilmiştir.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçlarına göre, problemli teknoloji kullanımı ile stres düzeyinin, okul doyumu ile negatif yönlü ilişkisi olduğu net bir şekilde görülmektedir. Bu ortak sonuçtan hareketle, öğrencilere yönelik bilinçli teknoloji kullanımı ile stresle başa çıkma stratejileri konularında yapılacak çalışmaların, okul doyumunu artırmada potansiyel bir müdahale olabileceği düşünülmüştür.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlere manipüle edilmeksizin incelendiği araştırmadır. İlişkisel taramada neden-sonuç ilişkisi aranmaz, sadece değişkenlerin bir aradaki değişimleri incelenir (Büyüköztürk vd., 2021). Doğrudan ilişki analizlerinin yanı sıra dolaylı ilişkiler de incelenmiştir. Dolaylı ilişkiler için Doğrusal Regresyon Analizi ve aracılık rolü analizi incelenmiştir. Bu araştırmada yordayıcı değişken algılanan stres düzeyi, yordanan değişken okul doyumu iken, aracı değişken de problemler teknoloji kullanımınıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarına giden 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubu ise uygun örnekleme yöntemi ile İstanbul ili, Kartal ve Pendik ilçelerindeki 5 farklı ilkokulda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırma grubu için seçilen okulların belirlenmesinde, okulların her birinin farklı mahallelerden ve farklı sosyo-ekonomik düzeyden olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan ve verileri eksiksiz olarak dolduran öğrenci sayısı 742'dir. 11 katılımcının verisi ise eksik ya da hatalı kodlamadan dolayı iptal edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi dağılımları şu şekildedir: Katılımcı öğrencilerin 372'si kız (%50.1), 370'i erkektir (%49.1); katılımcı öğrencilerin 73'ü 8 yaşında (%9.8), 345'i 9 yaşında (%46.5), 324'ü 10 yaşındadır (%43.7); katılımcı öğrencilerin 374'ü 3. sınıf (%50.4), 368'i ise 4. sınıf öğrencisidir (%49.6).

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından demografik değişkenleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır (EK 5). Hazırlanan bu formda, katılımcı öğrencilerin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, teknolojik cihazların kullanım süreleri, en çok kullanılan teknolojik cihazlar, teknoloji kullanım amaçlarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.3.2. Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği

Ölçek, Hawi, Samaha ve Griffiths (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte (EK 6) 25 madde bulunmaktadır ve ölçek 5’li likert tipi bir yapıdadır. Ölçek 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan puanlar 25 ile 125 arasında olabilmektedir ve puanların yükselmesi, çocuklarda dijital bağımlılık riskini göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Bağatarhan ve Siyez tarafından 2023 yılında yapılmıştır. Ölçek, 9-14 yaş arası çocuklar için kullanılmaktadır. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ve sonuçlara göre ölçeğin tek faktörlü yapısı için kabul edilebilir uyum indeksleri sağladığı görülmüştür: $\chi^2(271) = 1009.07$, $\chi^2/df = 3.72$, $p < .001$, CFI = 0.90, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.04. Ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki hafta aralıklar ile yapılan uygulamalarında test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0.83 olarak hesaplanmıştır (Bağatarhan ve Siyez, 2023). Araştırma örneklemine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. 7-11 Yaş Arası Çocuklar İçin Algılanan Stres Ölçeği

Ölçek Davis ve Turner-Cobb (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Ekşi ve Kızık tarafından 2023 yılında yapılmıştır. Ölçekte (EK 7) 10 madde ve iki alt boyut bulunmaktadır. Algılanan çaresizlik boyutlarına ait maddeler 2, 4, 6, 8 ve 9’dur. Algılanan öz yeterlilik boyutuna ait maddeler ise 1, 3, 5, 7 ve 10’dur. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır ve 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında derecelendirilmektedir. Ölçekte 1. 3. 5. 7. ve 10. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçek puanı, maddelere ait toplam puan üzerinden hesaplanmaktadır ve yüksek puan, stres seviyesinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ve uyum indeksi değerleri $\chi^2/df =$

1.96, $p < .001$ RMSEA = .06, CFI = .941, TLI = .922 ve GFI = .953 olarak bulunarak iki faktörlü yapının, uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. 7 ve 11 yaş arası çocuklara uygulanabilen ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .81'dir (Ekşi ve Kızık, 2023). Araştırma örneklemine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .62 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği:

Ölçek, Randolph, Kangas ve Ruokamo tarafından (2009) geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Telef tarafından 2014 yılında yapılmıştır. Ölçekte (EK 8) 6 madde bulunmaktadır ve ölçek 5'li likert tipi yapısındadır. Ölçeğin maddeleri 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 30 arasındadır ve alınan yüksek puan, yüksek okul doyumuna işaret etmektedir. Ölçek, 3. sınıf ile 8. sınıf giden öğrencilere uygulanabilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA = 0.06, SRMR = 0.01, GFI = 0.98, NFI = 0.99, RFI = 0.98, CFI = 0.99 ve IFI = 0.99 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği çalışması sonucunda okul doyumuna ile yaşam doyumuna arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Telef, 2014). Araştırma örneklemine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Katılımcılardan veri toplama öncesinde, resmi araştırma uygulama izni için İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na başvurulmuştur. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 2024/2 sayılı ve 27.02.2024 tarihli kararıyla araştırma izin talebi uygun bulunmuştur (EK 1). Milli Eğitim Bakanlığı izni için ise İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma yapma ve öğrencilerden veri toplama izni resmi olarak alınmıştır (EK 2). Ardından, belirlenen ölçeklerin kullanım izni için, ilgili araştırmacılardan izin alınmıştır (EK 9). Resmi izinler tamamlandıktan sonra, veri toplamak için belirlenen 5 ilkokulun okul yöneticileri ile görüşme yapılarak, uygulama yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Sonrasında, veriler reşit olmayan ilkokul öğrencilerinden toplanacağı için, uygulama için belirlenen sınıflardaki tüm katılımcı öğrencilerin velilerine aydınlatılmış veli onam formu doldurtularak, velilerden çocuklarının araştırmaya katılması için izin ve imzaları alınmıştır (EK 3). Veli onayı alınmış olan ve

çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere de gönüllü katılım onam formu doldurtulmuştur (EK 4). Ardından, uygulama yapılacak okullar ile iletişime geçen araştırmacı, uygulama yapılacak gün ve saatleri belirlemiştir. Ölçeklerin tamamı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalara başlamadan önce araştırmacı öğrencilere kendisini, çalışmanın amacını, uygulamaya dair bilgilendirme ve yönergeleri açıklayarak, katılımcıların merak ettiği soruları yanıtlamıştır. Ayrıca katılımcılara onam formunda da açıkça ifade edilmiş olan verilerin gizliliğini açıklayan araştırmacı, kişisel bilgi formu ve ölçeklere verilecek cevaplarda dürüstlük ve doğru bilginin önemini vurgulamıştır. Uygulama esnasında araştırmacı sınıfta bulunmuş ve öğrencilerin sorularını yanıtlayarak, hatırlatmalar yapmıştır. Basılı olarak uygulanan ölçeklerin çocuklar tarafından tamamlanması ortalama 30 dakika sürmüştür. Ölçeğin tamamını eksiksiz olarak dolduran öğrencilerin verileri analize katılmıştır. Ölçeği anlamakta zorluk yaşayan ve hatalı dolduran 11 öğrencinin verisi ise iptal edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada SPSS 23 kullanılarak analiz çalışmaları yapılmıştır. SPSS programına girişi yapılan veriler için eksik ve kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ardından, temel varsayımlar test edilmiştir. Verilerin normallik dağılımını incelemek için ölçeklere ait toplam puanların ve alt boyutların çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine, değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığını incelemek için saçılım grafiklerine, çoklu bağlantılılık problemini incelemek için tolerans ve varyans artış faktörlerine ve hataların birbirinden bağımsız olduğunu incelemek için Durbin-Watson değerlerine bakılmıştır. Varsayımların kontrol edilmesinden sonra ölçeklerden alınan toplam puanlar arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi test edilmiştir. Daha sonra algılanan stres düzeyi ve okul doyumunu arasındaki ilişkide problemli teknoloji kullanımının aracılık rolünü test etmek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminin kullanımında Baron ve Kenny'nin (1986) kriterlerinden yararlanılmıştır. Bu kriterlere göre öncelikle; yordanan değişken olan okul doyumunun, yordayıcı değişken olan algılanan stres ve aracı değişken olan problemli teknoloji kullanımıyla ayrı ayrı istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerinin olması gerekmektedir. İkinci kritere göre, aracı değişken ile yordanan değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmalıdır. Üçüncü kritere göre ise, yordayıcı ve aracı değişkenler birlikte analiz edildiğinde, yordanan ve yordayıcı arasındaki ilişki azalmalı ya da ortadan

kalkmalıdır. Tüm kriterlerin sağlandığı tespit edilmiştir. Aracılık analizinin anlamlılığını test etmek için Hayes tarafından geliştirilen Process Macro eklentisi kullanılarak Sobel Testi analiz edilmiş ve güven aralıkları değerlendirilmiştir.

Değişkenlerin demografik verilere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için iki kategorili değişkenlerde Bağımsız Gruplar t Testi, ikiden fazla kategorili değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonrasında anlamlı farklılaşma bulunan değişkenlerde anlamlı farklılığın hangi alt gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Post-Hoc analizi için ise en popüler ve esnek kullanımı olan Scheffe testi tercih edilmiştir çünkü bu test aracılığıyla yapılacak karşılaştırmaların sayısında ve karmaşıklığında sınırlama bulunmamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubuna ait betimsel istatistik özelliklerine, ilişki analizlerine, doğrusal regresyon analizlerine, aracılık analizine ve farklılaşma analizlerine yer verilmiştir.

4.1. Örneklem Grubuna Ait Betimsel Değerler

- Katılımcı öğrencilere ait cinsiyet dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	372	50.1	50.1	50.1
Erkek	370	49.9	49.9	100.0
Toplam	742	100.0	100.0	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubuna ait katılımcıların 372’si (%50.1) kız, 370’i (%49.9) erkektir.

- Katılımcı öğrencilere ait yaş dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
8 Yaş	73	9.8	9.8	9.8
9 Yaş	345	46.5	46.5	56.3
10 Yaş	324	43.7	43.7	100.0
Toplam	742	100.0	100.0	

Tablo 2’te görüldüğü gibi, örneklem grubuna ait katılımcıların 73’ü (%9.8) 8 yaşında, 345’i (%46.5) 9 yaşında, 324’ü (%43.7) 10 yaşındadır.

- Katılımcı öğrencilere ait kardeş bilgisi dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilerden kendileri haricinde kaç kardeşleri olduğu sorulduğu

için, verilen cevaplarda toplam kardeş sayısına ulaşmak için +1 sayı eklenmesi gerekmektedir.

Tablo 3

Kardeş Bilgisi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kardeşi yok	92	12.4	12.4	12.4
1 kardeşi olanlar	338	45.6	45.6	58.0
2 kardeşi olanlar	220	29.6	29.6	87.6
3 veya daha fazla kardeşi olanlar	92	12.4	12.4	100.0
Toplam	742	100.0	100.0	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, örneklem grubuna ait katılımcıların 92'sinin (%12.4) kardeşi yoktur, 338'inin (%45.6) 1 kardeşi vardır, 220'sinin (%29.6) 2 kardeşi vardır, 92'sinin (%12.4) ise 3 veya daha fazla kardeşi vardır.

- Katılımcı öğrencilerin günlük teknolojik cihaz kullanım süreleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Teknolojik Cihazların Günlük Kullanım Süreleri İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Yarım saatten az	102	13.7	13.7	13.7
Yarım saat-1 saat arası	242	32.6	32.6	46.4
1-2 saat arası	189	25.5	25.5	71.8
2-3 saat arası	122	16.4	16.4	88.3
3 saatten fazla	87	11.7	11.7	100.0
Toplam	742	100.0	100.0	

Tablo 4'te görüldüğü gibi örneklem grubuna ait katılımcıların günlük teknolojik kullanım süresi yarım saatten az olanların sayısı 102 (%13.7), yarım saat ile 1 saat arası olanların sayısı 242 (%32.6), 1-2 saat arasında olanların sayısı 189 (%25.5), 2-3 saat arasında olanların sayısı 122 (%16.4), 3 saatten fazla olanların sayısı ise 87'dir (%11.7).

- Katılımcı öğrencilerin en çok kullandığı teknolojik cihazlarının dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5*En Çok Kullanılan Teknolojik Cihazların Frekans ve Yüzde Değerleri*

Gruplar	f	%
Televizyon	429	57.8
Telefon	449	60.5
Tablet	288	38.8
Bilgisayar/Laptop	159	21.4
Oyun Konsolu	84	11.3

Araştırmaya katılan öğrencilerden en çok kullandıkları teknolojik cihaz ya da cihazlarının hangileri olduğunu yanıtlamaları istenmiştir ve 1'den fazla seçim yapabilecekleri belirtilmiştir. Bunun sonucunda ortaya çıkan teknolojik cihaz kullanım tercihlerinin dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo 5'e göre en çok kullandığı cihazlardan biri olarak televizyonu seçen öğrenci sayısı 429 (%57.8), akıllı telefonu seçen öğrenci sayısı 449 (%60.5), tableti seçen öğrenci sayısı 288 (%38.8), bilgisayarı/laptopu seçen öğrenci sayısı 159 (%21.4) ve oyun konsolunu seçen öğrenci sayısı ise 84'tür (%11.3).

- Katılımcı öğrencilerin teknoloji kullanım amaçlarının dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6*Teknoloji Kullanım Amaçlarının Frekans ve Yüzde Değerleri*

Gruplar	f	%
Ödev/araştırma yapmak	432	58.2
Film/çizgi film izlemek	371	50.0
Oyun oynamak	493	66.4
İletişim/mesajlaşmak	132	17.8
Sosyal medya kullanmak	221	29.8

Araştırmaya katılan öğrencilerden teknolojiyi en çok hangi amaçlarla kullandıklarını yanıtlamaları istenmiştir ve 1'den fazla seçim yapabilecekleri belirtilmiştir. Bunun sonucunda ortaya çıkan teknoloji kullanım amaçlarının dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6'ya göre ödev/araştırma yapmak amacıyla teknoloji kullanan öğrenci sayısı 432 (%58.2), film/çizgi film/dizi izlemek amacıyla teknoloji kullanan öğrenci sayısı 371 (%50.0), oyun oynamak amacıyla teknoloji kullanan öğrenci

sayısı 493 (%66.4), iletişim/mesajlaşmak amacıyla teknoloji kullanan öğrenci sayısı 132 (%17.8) ve sosyal medya kullanmak amacıyla teknoloji kullanan öğrenci sayısı ise 221'dir (%29.8).

4.2. Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine İlişkin Betimsel Değerler

Araştırmada problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ile algılanan çaresizlik ve algılanan özyeterlilik alt boyutları ve okul doyumunu değişkenleri yer almaktadır. Araştırmanın değişkenlerine ait betimsel değerler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7

Ölçek Puanlarına Ait, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	Min.	Maks.	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	Skewness	Kurtosis
Problemlili Teknoloji Kullanımı	742	25.00	110.00	49.35	15.13	.55	.76	.36
Algılanan Stres	742	10.00	43.00	24.33	6.24	.23	.92	-1.98
Algılanan		5.00	25.00				.33	-.32
Çaresizlik	742	5.00	25.00	13.42	4.55	.17	.48	-.06
Algılanan	742			10.92	3.70	.14		
Özyeterlilik								
Okul Doyumu	742	6.00	30.00	25.10	5.91	.17	-1.57	.197

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ölçek puanlarına ait minimum ve maksimum değerler, aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata ve çarpıklık ile basıklık değerlerine yer verilmiştir. Problemlili teknoloji kullanımı belirlemek amacıyla kullanılan Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği’nden alınan aritmetik ortalama puanı 49.35’tir. Algılanan stres düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan 7-11 Yaş Arası Çocuklar İçin Algılanan Stres Ölçeği’nden alınan ortalama puan 24.33, algılanan çaresizlik ve algılanan özyeterlilik alt boyutlarından alınan ortalama puanlar ise sırasıyla 13.42 ile 10.92’dir. Son olarak okul doyumunu belirlemek amacıyla kullanılan Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği’nden alınan ortalama puan 25.10’dur.

4.3. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi, algılanan stres düzeyinin alt boyutları olan algılanan çaresizlik ve algılanan özyeterlilik ile okul doyumunu değişkenleri arasındaki ilişkiler sunulmuştur.

Tablo 8

Problemli Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumu Değişkenleri Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Problemli Teknoloji Kullanımı	1				
2.Algılanan Stres	.42***	1			
3.Algılanan Çaresizlik	.34***	.81***	1		
4.Algılanan Özyeterlilik	.28***	.69***	.14***	1	
5.Okul Doyumu	-.25***	-.26***	-.16***	-.25***	1

***p < .001, **p < .01, *p < .05

Tablo 8’de görüldüğü gibi; problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu sonuçlarına bakılmıştır. Problemli teknoloji kullanımı puanları ile sırayla; algılanan stres arasında $p < .001$ ($r = .42$) düzeyinde orta seviyede ve pozitif yönde, algılanan çaresizlik arasında $p < .001$ ($r = .34$) düzeyinde orta seviyede ve pozitif yönde, algılanan özyeterlilik arasında $p < .001$ ($r = .28$) düzeyinde zayıf düzeyde ve pozitif yönde, okul doyumu arasında $p < .001$ ($r = -.25$) düzeyinde zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Algılanan stres puanları ile sırayla; algılanan çaresizlik arasında $p < .001$ ($r = .81$) düzeyinde güçlü seviyede ve pozitif yönde, algılanan özyeterlilik arasında $p < .001$ ($r = .69$) düzeyinde orta seviyede ve pozitif yönde, okul doyumu arasında ise $p < .001$ ($r = -.26$) düzeyinde zayıf seviyede ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Algılanan çaresizlik puanları ile sırayla; algılanan özyeterlilik arasında $p < .001$ ($r = .14$) düzeyinde zayıf seviyede ve pozitif yönde, okul doyumu arasında $p < .001$ ($r = -.16$) düzeyinde zayıf seviyede ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Algılanan özyeterlilik puanı ile okul doyumu arasında $p < .001$ ($r = -.25$) düzeyinde zayıf seviyede ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

4.4. Algılanan Stresin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisinde Problemli Teknoloji Kullanımının Aracılık Rolü Analizinin İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde, değişkenler arasında doğrudan regresyon analizleri ve algılanan stres düzeyinin okul doyumu üzerindeki etkisinde, problemli teknoloji kullanımının aracılık rolü analizi sunulmuştur.

Tablo 9*Değişkenler Arası Regresyon Analizleri*

Değişkenler	β	t	p	R	R^2	F
AS > PTK	.42	12.49	.000	.42	.17	155.98***
PTK > OD	-.25	-7.08	.000	.25	.06	50.176***
AS > OD	-.26	-7.43	.000	.26	.07	55.229***

***p < .001, AS: Algılanan Stres, PTK: Problemliliği Teknoloji Kullanımı, OD: Okul Doyumu.

Algılanan stres düzeyi ile okul doyumunu arasındaki ilişkide problemliliği teknoloji kullanımının aracı rolü SPSS 23 programının regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Analize geçilmeden önce varsayımlar incelenmiştir. Analize dahil edilen 742 katılımcının yanıtları incelenmiş ve veri setinin kayıp veri içermediği doğrulanmıştır. Değişkenlerin çarpıklık (sırası ile; .76, .92, -1.57) ve basıklık (sırası ile; .36, -1.98, .20) değerlerinin -1 ile +1 aralığında bulunmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Sonrasında, veri seti uç değerler bakımından incelenmiştir. Çok değişkenli uç değerlerin kontrol edilmesi için Mahalanobis Uzaklıkları hesaplanmış (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve anlamlılık derecesi $p < .001$ olarak alınmıştır. Hesaplama sonucunda sadece bir veri, uç değer olarak çıkmıştır. Ancak bu verinin dahil edilerek ve dahil edilmeyerek yapılan analizleri arasında farklılık olmadığı tespit edildiği için analizden çıkarılmamasına karar verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusallık varsayımlarının kontrolü için saçılım grafikleri incelenmiş ve değişkenler arası doğrusal ilişki olduğu görülmüştür. Çoklu bağlantılılık problemini incelemek için tolerans ve varyans artış faktörü değerleri kontrol edildiğinde (tolerans = .83, VIF = 1.21), değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Son olarak ise, hataların bağımsızlığını incelemek için Durbin-Watson değerlerine (1.82) bakılmış ve buna göre otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir.

Temel varsayımlar test edildikten sonra, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 9'da görüldüğü gibi, tüm ilişki yollarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Algılanan stres, problemliliği teknoloji kullanımını anlamlı bir şekilde ve pozitif yönlü olarak yordamaktadır ($\beta = .42$, $p < .001$). Problemliliği teknoloji kullanımı da okul doyumunu anlamlı bir şekilde ve negatif yönlü olarak yordamaktadır ($\beta = -.25$, $p < .001$). Algılanan stres, okul doyumunu aracı değişken olmaksızın, doğrudan ve negatif yönde yordamaktadır ($\beta = -.26$, $p < .001$).

Tablo 10

Algılanan Stres Düzeyi ile Okul Doyumu Arasındaki İlişkide Problemlili Teknoloji Kullanımının Kısmi Aracı Rolü

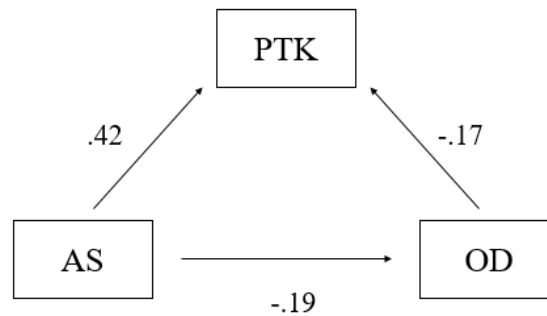
Değişkenler	β	t	F	p
AS > OD	-.26	-7.43	55.229***	.000
AS > PTK > OD	-.19	-4.977	38.281***	.000

*** $p < .001$, AS: Algılanan Stres, PTK: Problemlili Teknoloji Kullanımı, OD: Okul Doyumu.

Tablo 10’da görüldüğü gibi, problemlili teknoloji kullanımı bu modele aracı olarak dahil edildiğinde, algılanan stresin okul doyumu üzerindeki etkisi anlamlılığını sürdürmekle birlikte azalmaktadır ($\beta = -.19$, $p < .001$). Dolayısıyla, algılanan stres düzeyi ile okul doyumu arasındaki ilişkide, problemlili teknoloji kullanımının kısmi aracı rolünün olduğu söylenebilir (Şekil 5). Yapılan Sobel testinde, algılanan stres düzeyi ile okul doyumu arasındaki ilişkide problemlili teknoloji kullanımının kısmi aracılık rolünün anlamlılığının belirlenmesi için, %95 güven aralığında alt ve üst sınırlar arasında sıfır değerinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, problemlili teknoloji kullanımının aracı rolünün anlamlı olduğunu ifade etmektedir (%95 GA [-.103, -.035]).

Şekil 5

Algılanan Stres ile Okul Doyumu Arasındaki İlişkide Problemlili Teknolojinin Kısmi Aracı Rolü



4.5. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Demografik Değişkenlere Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumunun, katılımcıların demografik değişkenleri olan cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, günlük teknolojik cihaz kullanım süresi, en çok kullanılan teknolojik

cihazlar ve teknolojik cihazların kullanım amacı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

4.5.1. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumuna ait ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11

Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problemlili Teknoloji Kullanımı	Kız	372	47.05	13.85	.72	-		
	Erkek	370	51.67	16.01	.83	4.20	723.80	.00***
Algılanan Stres	Kız	372	24.77	6.47	.34	1.88	740	.06
	Erkek	370	23.90	5.99	.31			
Algılanan Çaresizlik	Kız	372	13.76	4.66	.24	2.09	738.42	.04*
	Erkek	370	13.07	4.23	.23			
Algılanan Özyeterlilik	Kız	372	11.00	3.78	.20	.60	740	.54
	Erkek	370	10.83	3.63	.19			
Okul Doyumu	Kız	372	25.30	6.01	.31	.88	740	.38
	Erkek	370	24.91	5.82	.30			

***p < .001, **p < .01, *p < .05

Tablo 11’de görüldüğü gibi; problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumunu değişkenlerinin cinsiyet bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına bakılmıştır. Problemlili teknoloji kullanımı değişkenini incelemek için uygulanan Çocuklar İçin Dijital Bağımsızlık Ölçeği puanına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (t = -4.20, p < .001). Bu anlamlılık erkek öğrencilerin lehinedir. Yani, erkek öğrencilerin puan ortalaması, kız öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Algılanan stres değişkeninin algılanan çaresizlik alt boyutunun ölçek puanı için grupların aritmetik

ortalamları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 2.09$, $p < .05$). Bu anlamlılık kız öğrencilerin lehinedir. Yani, kız öğrencilerin puan ortalaması, erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Algılanan stres, algılanan öz yeterlilik ve okul doyumu ölçek puanlarına göre ise, cinsiyet bakımından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.5.2. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümde problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu için kullanılan ölçek puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12

Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Problemlili Teknoloji Kullanımı	8 Yaş	73	48.45	15.52	G.Arası	183.66	2	91.83	.40	.67
	9 Yaş	345	49.05	14.74	G.İçi	169526.11	739	229.40		
	10 Yaş	324	49.86	15.48	Toplam	169709.78	741			
	Toplam	742	49.35	15.13						
Algılanan Stres	8 Yaş	73	25.68	5.84	G.Arası	157.94	2	78.97	2.03	.13
	9 Yaş	345	24.31	6.29	G.İçi	28759.83	739	38.92		
	10 Yaş	324	24.06	6.27	Toplam	28917.77	741			
	Toplam	742	24.37	6.25						
Algılanan Çaresizlik	8 Yaş	73	14.10	4.63	G.Arası	102.23	2	51.11	2.48	.09
	9 Yaş	345	13.04	4.27	G.İçi	15256.09	739	20.64		
	10 Yaş	324	13.66	4.79	Toplam	15358.32	741			
	Toplam	742	13.42	4.55						
Algılanan Özyeterlilik	8 Yaş	73	11.59	3.69	G.Arası	164.82	2		6.09	.00*
	9 Yaş	345	11.27	3.83	G.İçi	10001.49	739	82.41		
	10 Yaş	324	10.40	3.50	Toplam	10166.84	741	13.53		
	Toplam	742	10.92	3.70						
Okul Doyumu	8 Yaş	73	24.78	5.82	G.Arası	145.84	2	72.92	2.09	.12
	9 Yaş	345	24.70	6.30	G.İçi	25775.96	739	34.88		

10 Yaş	324	25.61	5.47	Toplam	25921.80	741
Toplam	742	25.11	5.91			

*p < .05

Tablo 12’de görüldüğü gibi; problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu değişkenlerinin yaş bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek maksadıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına bakılmıştır. Algılanan stres değişkeninin algılanan özyeterlilik alt boyutunun puanına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F = 6.09$, $p < .05$). Ardından, farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analiz teknikleri incelenmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($LF = 2.91$; $p > .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olduğu durumlarda yaygın olarak kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Algılanan Öz yeterliliğin Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
8 Yaş	9 Yaş	.31658	.47394	.80
	10 Yaş	1.19398*	.47662	.04*
9 Yaş	8 Yaş	-.31658	.47394	.80
	10 Yaş	.87740*	.28460	.01*
10 Yaş	8 Yaş	-1.19398*	.47662	.04*
	9 Yaş	-.87740*	.28460	.01*

*p < .05

Tablo 13’te görüldüğü gibi algılanan özyeterliliğin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden olan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların 10 yaş grubu ile 8 yaş grubu arasında 10 yaş grubu lehine ($p < .05$) ve 10 yaş grubu ile 9 yaş grubu arasında 10 yaş grubu lehine ($p < .05$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, 10 yaşında olan öğrencilerin algılanan özyeterlilik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik ve okul doyumunu ölçek puanlarına göre ise, yaş bakımından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.5.3. Problemli Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Bu bölümünde problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumunu için kullanılan ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14

Problemli Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Problemli Teknoloji Kullanımı	Tek çocuk	92	50.27	14.95	G.Arası	1134.63	3	378.21		
	1 kardeş	338	48.45	14.57	G.İçi	168575.15	738	228.42		
	2 kardeş	220	49.15	15.35	Toplam	169709.78	741		1.656	.18
	3 veya daha fazla kardeş	92	52.25	16.61						
	Toplam	742	49.35	15.13						
Algılanan Stres	Tek çocuk	92	23.89	6.68	G.Arası	266.689	3	88.896		
	1 kardeş	338	23.89	5.97	G.İçi	28651.079	738	38.823		
	2 kardeş	220	25.24	6.20	Toplam	28917.768	741		2.290	.08
	3 veya daha fazla kardeş	92	24.27	6.77						
	Toplam	742	24.37	6.25						
Algılanan Çaresizlik	Tek çocuk	92	13.39	4.70	G.Arası	28.543	3	9.514		
	1 kardeş	338	13.29	4.43	G.İçi	15329.776	738	20.772		
	2 kardeş	220	13.71	4.61	Toplam	15358.319	741		.458	.71
	3 veya daha fazla kardeş	92	13.20	4.74						
	Toplam	742	13.42	4.55						
Algılanan Özyeterlilik	Tek çocuk	92	10.50	3.54	G.Arası	136.594	3	45.531		
	1 kardeş	338	10.59	3.62	G.İçi	10029.715	738	13.590		
	2 kardeş	220	11.53	3.77	Toplam	10166.309	741		3.350	.02*
	3 veya daha fazla kardeş	92	11.08	3.88						
	Toplam	742	10.92	3.70						

Okul Doyumu	Tek çocuk	92	25.40	5.47	G.Arası	70.047	3	23.349		
	1 kardeş	338	24.96	5.88	G.İçi	25851.754	738	35.029		
	2 kardeş	220	25.44	5.97	Toplam	25921.801	741			
	3 veya daha fazla kardeş	92	24.53	6.35						
	Toplam	742	25.10	5.91						

*p < .05

Tablo 14'te görüldüğü gibi; problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu değişkenlerinin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına bakılmıştır. Algılanan stres değişkeninin algılanan özyeterlilik alt boyutunun puanına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F = 3.350$, $p < .05$). Bu sonucun ardından farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analiz teknikleri incelenmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($LF = 0806$; $p > .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olduğu durumlarda yaygın olarak kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe analizi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Algılanan Özyeterliliğin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Tek çocuk	1 kardeş	-.09467	.43351	.99
	2 kardeş	-1.03182	.45771	.17
	3 kardeş ve daha fazla	-.57609	.54355	.77
1 kardeş	Tek Çocuk	.09467	.43351	.99
	2 kardeş	-.93714*	.31935	.04*
	3 kardeş ve daha fazla	-.48141	.43351	.75
2 kardeş	Tek Çocuk	1.03182	.45771	.17
	1 kardeş	.93714*	.31935	.04*
	3 kardeş ve daha fazla	.45573	.45771	.80

3 kardeş ve daha fazlası	Tek Çocuk	.57609	.54355	.77
	1 kardeş	.48141	.43351	.75
	2 kardeş	-.45573	.45771	.80

*p < .05

Tablo 15’te görüldüğü gibi algılanan özyeterliliğin kardeş sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan, Post-Hoc testlerinden Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların 1 kardeş grubu ile 2 kardeş grubu arasında 2 kardeş grubu lehine ($p < .05$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kardeş sayısı 2 olan öğrencilerin algılanan özyeterlilik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik ve okul doyumunu ölçek puanlarına göre ise, kardeş sayısı bakımından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.5.4. Problemli Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumunu için kullanılan ölçek puanlarının günlük teknolojik cihaz kullanım süresi değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16

Problemli Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Alt Boyutları ile Okul Doyumunun Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Problemli Teknoloji Kullanımı	30dkdan az	102	46.40	15.42	G.Arası	26585.80	4	6646.45		
	30dk-1 saat	242	43.79	11.91	G.İçi	143123.98	737	194.198		
	1-2 saat	189	49.17	14.08	Toplam	169709.78	741		34.23	.00*
	2-3 saat	122	53.44	14.01						
	3 saatten fazla	87	62.98	16.67						
	Toplam	742	49.35	15.13						

Algılanan Stres	30dkdan az	102	22.94	6.61	G.Arası	677.813	4	169.453	
	30dk-1 saat	242	23.69	5.60	G.İçi	28239.955	737	38.317	
	1-2 saat	189	24.47	6.68	Toplam	28917.768	741		4.42 .00*
	2-3 saat	122	25.41	6.25					
	3 saatten fazla	87	25.98	6.06					
	Toplam	742	24.34	6.25					
Algılanan Çaresizlik	30dkdan az	102	11.99	4.43	G.Arası	478.906	4	119.726	
	30dk-1 saat	242	12.89	4.19	G.İçi	14879.414	737	20.189	
	1-2 saat	189	13.87	4.66	Toplam	15358.319	741		5.93 .00*
	2-3 saat	122	14.33	4.42					
	3 saatten fazla	87	14.28	5.10					
	Toplam	742	13.42	4.55					
Algılanan Özyeterlilik	30dkdan az	102	10.95	4.09	G.Arası	79.626	4	19.906	
	30dk-1 saat	242	10.80	3.68	G.İçi	10086.683	737	13.686	
	1-2 saat	189	10.60	3.77	Toplam	10166.309	741		1.45 .21
	2-3 saat	122	11.08	3.44					
	3 saatten fazla	87	11.70	3.48					
	Toplam	742	10.92	3.70					
Okul Doyumu	30dkdan az	102	25.60	6.14	G.Arası	679.818	4	169.954	
	30dk-1 saat	242	26.05	5.54	G.İçi	25241.983	737	34.250	
	1-2 saat	189	25.21	5.77	Toplam	25921.801	741		4.96 .00*
	2-3 saat	122	23.89	6.08					
	3 saatten fazla	87	23.39	6.22					
	Toplam	742	25.11	5.91					

*p < .05

Tablo 16’da görüldüğü gibi; problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu değişkeninin günlük teknolojik cihaz kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) sonuçlarına bakılmıştır. Problemlili teknoloji kullanımı ($F = 34.23$, $p < .05$), algılanan stres ($F = 4.42$, $p < .05$), algılanan çaresizlik ($F = 5.93$, $p < .05$) ve okul doyumu ($F = 4.96$, $p < .05$) puanlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ardından, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analiz teknikleri incelenmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Problemlili teknoloji kullanımı değişkeni haricindeki algılanan stres ($LF = 1.24$; $p > .05$), algılanan çaresizlik ($LF = 1.69$; $p > .05$) ve okul doyumu ($LF = 1.10$; $p > .05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine varyansların homojen olduğu durumlarda yaygın

olarak kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17

Algılanan Stres Puanlarının Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 dk'dan az	30 dk-1 saat	-.74891	.73075	.90
	1-2 saat	-1.52972	.76053	.40
	2-3 saat	-2.46866	.83051	.07
	3 saatten fazla	-3.03584*	.90338	.02*
30 dk-1 saat	30 dkdan az	.74891	.73075	.90
	1-2 saat	-.78082	.60089	.79
	2-3 saat	-1.71975	.68732	.18
	3 saatten fazla	-2.28693	.77380	.07
1-2 saat	30 dkdan az	1.52972	.76053	.40
	30dk-1 saat	.78082	.60089	.79
	2-3 saat	-.93894	.71890	.79
	3 saatten fazla	-1.50611	.80198	.47
2-3 saat	30 dkdan az	2.46866	.83051	.07
	30dk-1 saat	1.71975	.68732	.18
	1-2 saat	.93894	.71890	.79
	3 saatten fazla	-.56718	.86862	.98
3 saatten fazla	30 dkdan az	3.03584*	.90338	.02*
	30dk-1 saat	2.28693	.77380	.07
	1-2 saat	1.50611	.80198	.47
	2-3 saat	.56718	.86862	.98

*p < .05

Tablo 17’de görüldüğü gibi algılanan stresin günlük teknolojik cihaz kullanım süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testlerinden olan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların “30 dakikadan az” grubu ile “3 saatten fazla” grubu arasında “3 saatten fazla” grubu lehine (p < .05) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, günlük teknolojik kullanım süresi 3 saatten fazla olan öğrencilerin, algılanan stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 18

Algılanan Çaresizliğin Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30dkdan az	30 dk-1 saat	-.90237	.53043	.58
	1-2 saat	-1.88282*	.55205	.02*
	2-3 saat	-2.33767*	.60284	.01*
	3 saatten fazla	-2.28567*	.65574	.02*
30dk-1 saat	30 dkdan az	.90237	.53043	.58
	1-2 saat	-.98045	.43617	.28
	2-3 saat	-1.43531	.49891	.08
	3 saatten fazla	-1.38330	.56168	.20
1-2 saat	30 dkdan az	1.88282*	.55205	.02
	30dk-1 saat	.98045	.43617	.28
	2-3 saat	-.45485	.52183	.94
	3 saatten fazla	-.40285	.58213	.98
2-3 saat	30 dkdan az	2.33767*	.60284	.01*
	30dk-1 saat	1.43531	.49891	.08
	1-2 saat	.45485	.52183	.94
	3 saatten fazla	.05201	.63051	1.00
3 saatten fazla	30 dkdan az	2.28567*	.65574	.02*
	30dk-1 saat	1.38330	.56168	.20
	1-2 saat	.40285	.58213	.98
	2-3 saat	-.05201	.63051	1.00

*p < .05

Tablo 18’de görüldüğü gibi algılanan çaresizliğin günlük teknolojik cihaz kullanım süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testlerinden olan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların “3 saatten fazla” grubu ile “30 dakikadan az” grubu arasında “3 saatten fazla” grubu lehine (p < .05) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, günlük teknolojik cihaz kullanım süresi 3 saatten fazla olan öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 19

Okul Doyumunun Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30dkdan az	30 dk-1 saat	-.45155	.69087	.98
	1-2 saat	.39169	.71902	.99
	2-3 saat	1.71279	.78519	.31
	3 saatten fazla	2.20723	.85408	.16
30dk-1 saat	30 dkdan az	.45155	.69087	.99
	1-2 saat	.84324	.56810	.70
	2-3 saat	2.16434*	.64982	.03*
	3 saatten fazla	2.65878*	.73157	.01*
1-2 saat	30 dkdan az	-.39169	.71902	.99
	30dk-1 saat	-.84324	.56810	.70
	2-3 saat	1.32110	.67967	.44
	3 saatten fazla	1.81554	.75821	.22
2-3 saat	30 dkdan az	-1.71279	.78519	.31
	30dk-1 saat	-2.16434*	.64982	.03*
	1-2 saat	-1.32110	.67967	.44
	3 saatten fazla	.49444	.82122	.99
3 saatten fazla	30 dkdan az	-2.20723	.85408	.16
	30dk-1 saat	-2.65878*	.73157	.01*
	1-2 saat	-1.81554	.75821	.22
	2-3 saat	-.49444	.82122	.99

*p < .05

Tablo 19’da görüldüğü gibi okul doyumunun günlük teknolojik cihaz kullanım süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testlerinden olan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılıkların “3 saatten fazla” grubu ile “30 dakika-1 saat” grubu arasında “30 dakika-1 saat” grubu lehine (p < .05) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, günlük teknolojik kullanım süresi 3 saatten fazla olan öğrencilerin okul doyumunu düzeyinin daha düşük olduğunu göstermektedir.

Algılanan özyeterlilik puanına göre ise, teknolojik cihaz kullanım süresi bakımından grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir.

4.5.5. Problemlı Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun En Çok Kullanılan Teknolojik Cihazlar Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde problemlı teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan zyeterlilik ve okul doyumunu için kullanılan ölçek puanlarının teknolojik cihaz tercih türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20

Problemlı Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Bilgisayar/Laptop Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problemlı Teknoloji Kullanımı	Evet	159	50.86	15.68	1.24	-1.418	740	.16
	Hayır	583	48.94	14.97	.62			
Algılanan Stres	Evet	159	24.33	6.05	.48	.022	740	.98
	Hayır	583	24.34	6.31	.26			
Algılanan aresizlik	Evet	159	13.87	4.49	.36	-1.412	740	.16
	Hayır	583	13.29	4.57	.19			
Algılanan zyeterlilik	Evet	159	10.46	3.45	.27	1.774	740	.08
	Hayır	583	11.05	3.76	.16			
Okul Doyumu	Evet	159	23.64	6.83	.54	3.532	740	.00**
	Hayır	583	25.50	5.58	.23			

***p < .001, **p < .01, *p < .05

Tablo 20’de görüldüğü gibi; problemlı teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan zyeterlilik ve okul doyumunu değişkeninin en çok tercih ettiği cihaz türü “bilgisayar/laptop” olanlarla, diğer cihaz türlerini (televizyon, telefon, tablet ve oyun konsolu) daha çok tercih edenler arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına bakılmıştır. Okul doyumunu değişkeninin ölçek puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 3.532$, $p < .01$). Bu anlamlılık bilgisayar/laptop kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, bilgisayar/laptop kullanmayı, diğer cihaz türlerine kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin okul doyumunu

daha düşüktür. Diğer değişkenlerin ölçek puanı için ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Diğer cihaz türleri (televizyon, telefon, tablet ve oyun konsolu) için, problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve alt boyutları ile okul doyumu değişkenlerinin ölçek puanları arasında farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

4.5.6. Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Teknolojik Cihazların Kullanım Amacı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu için kullanılan ölçek puanlarının teknolojik cihazların kullanım amacı bakımından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21

Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Teknolojik Cihazları En Çok Ödev/Araştırma Yapmak Amacıyla Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problemlili Teknoloji Kullanımı	Evet	432	46.10	14.06	.68	5.091	740	.00***
	Hayır	310	52.64	15.98	.91			
Algılanan Stres	Evet	432	23.62	6.12	.29	3.745	740	.00***
	Hayır	310	25.34	6.29	.36			
Algılanan Çaresizlik	Evet	432	13.23	4.49	.22	1.323	740	.19
	Hayır	310	13.68	4.64	.26			
Algılanan Özyeterlilik	Evet	432	10.39	3.62	.17	4.701	740	.00***
	Hayır	310	11.66	3.69	.21			
Okul Doyumu	Evet	432	25.72	5.82	.28	-3.366	74	.00**
	Hayır	310	24.25	5.94	.34			

***p < .001, **p < .01, *p < .05

Tablo 21’de görüldüğü gibi; problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu değişkeninin “ödev/araştırma yapmak” amacıyla teknoloji kullanımına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına bakılmıştır. Problemlı teknoloji kullanımı değişkenini incelemek için uygulanan ocuklar İçin Dijital Bağımsızlık Ölçeği puanına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 5.091, p < .001$). Bu anlamlılık, teknolojik cihazları dev/araştırma yapmak amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, dev/araştırma yapmayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin problemlı teknoloji kullanımları daha yüksektir. Algılanan stres değişkeninin ölçek puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 3.745, p < .001$). Bu anlamlılık, teknolojik cihazları dev/araştırma yapmak amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, dev/araştırma yapmayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin stres düzeyi daha düşüktür. Algılanan stres değişkeninin alt boyutu olan algılanan zyeterlilik değişkeninin ölçek puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 4.701, p < .001$). Bu anlamlılık teknolojik cihazları dev/araştırma yapmak amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, dev/araştırma yapmayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin algılanan zyeterlilik düzeyi daha yüksektir. Okul doyumunu değişkeninin ölçek puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = -3.366, p < .01$). Bu anlamlılık teknolojik cihazları dev/araştırma yapmak amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, dev/araştırma yapmayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin okul doyumunu daha yüksektir.

Algılanan aresizlik puanına göre ise, teknoloji kullanım amacı bakımından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tablo 22

Problemli Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Teknolojik Cihazları En Çok Oyun Oynamak İçin Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Problemli Teknoloji Kullanımı	Evet	493	50.32	14.58	.66	2.227	740	.03*
	Hayır	249	47.62	16.07	1.02			
Algılanan Stres	Evet	493	23.84	6.12	.28	-3.030	740	.00**
	Hayır	249	25.31	6.40	.41			
Algılanan Çaresizlik	Evet	493	13.13	4.34	.20	-2.308	447.21	.02*
	Hayır	249	13.98	4.91	.31			
Algılanan Özyeterlilik	Evet	493	10.71	3.66	.17	-2.142	740	.03*
	Hayır	249	11.33	3.77	.24			
Okul Doyumu	Evet	493	25.09	5.90	.27	-.129	740	.90
	Hayır	249	25.14	5.95	.38			

***p < .001, **p < .01, *p < .05

Tablo 22’de görüldüğü gibi; problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu değişkeninin “oyun oynamak” amacıyla teknoloji kullanımına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına bakılmıştır. Problemli teknoloji kullanımı değişkenini incelemek için uygulanan Çocuklar İçin Dijital Bağımsızlık Ölçeği puanına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (t = 2.227, p < .05). Bu anlamlılık, teknolojik cihazları oyun oynamak amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, oyun oynamayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin problemli teknoloji kullanım düzeyleri daha yüksektir. Algılanan stres değişkeninin ölçek puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (t = -3.030, p < .001). Bu anlamlılık, teknolojik cihazları oyun oynamak amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, oyun oynamayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin algılanan stres düzeyi daha yüksektir. Algılanan stres değişkeninin alt boyutu olan algılanan çaresizlik değişkeninin ölçek puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (t = -2.308, p < .05). Bu anlamlılık teknolojik cihazları oyun oynamak amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin

lehinedir. Yani, oyun oynamayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyi daha yüksektir. Algılanan stres değişkeninin alt boyutu olan algılanan özyeterlilik değişkeninin ölçek puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = -2.142, p < .05$). Bu anlamlılık teknolojik cihazları oyun oynamak amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, oyun oynamayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin algılanan özyeterlilik düzeyi daha yüksektir.

Okul doyumunun ölçek puanına göre ise, teknoloji kullanım amacı olarak oyun oynamayı tercih eden grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 23

Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres ve Okul Doyumunun Teknolojik Cihazları En Çok Sosyal Medya için Kullanma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını İncelemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Problemlili Teknoloji Kullanımı	Evet	221	52.03	14.39	.97	3.157	740	.00**
	Hayır	521	48.22	15.31	.67			
Algılanan Stres	Evet	221	24.94	6.25	.42	1.718	740	.09
	Hayır	521	24.08	6.23	.27			
Algılanan Çaresizlik	Evet	221	14.11	4.84	.33	2.727	740	.01*
	Hayır	521	13.12	4.39	.19			
Algılanan Özyeterlilik	Evet	221	10.83	3.27	.22	-.474	487.77	.64
	Hayır	521	10.96	3.88	.17			
Okul Doyumu	Evet	221	24.71	5.55	.37	-1.198	740	.23
	Hayır	521	25.27	6.06	.27			

***p < .001, **p < .01, *p < .05

Tablo 23'te görüldüğü gibi; problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres, algılanan çaresizlik, algılanan özyeterlilik ve okul doyumunu değişkeninin “sosyal medya kullanmak” amacıyla teknoloji kullanımına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına bakılmıştır. Problemlili teknoloji kullanımı değişkenini incelemek için uygulanan Çocuklar İçin Dijital Bağımsızlık Ölçeği puanına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı

olduğu bulunmuştur ($t = 3.157, p < .01$). Bu anlamlılık, teknolojik cihazları sosyal medya amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, sosyal medyayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin problemlili teknoloji kullanım düzeyleri daha yüksektir. Algılanan stres değişkeninin alt boyutu olan algılanan çaresizlik değişkeninin ölçek puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 2.727, p < .05$). Bu anlamlılık teknolojik cihazları sosyal medya amacıyla kullanmayı tercih eden öğrencilerin lehinedir. Yani, sosyal medyayı, diğer teknoloji kullanım amaçlarına kıyasla daha çok tercih eden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyleri daha yüksektir.

Algılanan stres, algılanan özyeterlilik ve okul doyumu ölçek puanlarına göre ise, grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ

Araştırmanın son bölümünde, elde edilen bulguların alanyazın ışığında tartışmasına, bulgulardan elde edilen sonuçlara ve gelecekteki uygulayıcılar ile araştırmacılar için sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmanın ilk amacı olarak değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problemli teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi, algılanan stres düzeyinin alt boyutları olan algılanan çaresizlik ve algılanan özyeterlilik ile okul doyumunu arasındaki ilişkilere bakıldığında, tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucu elde edilmiştir. Problemli teknoloji kullanımı ile algılanan stres arasında tespit edilen orta seviyede ve pozitif yönlü çıkan ilişki sonucunun, alanyazın taramasında birçok araştırmanın bulgularıyla benzer olduğu görülmüştür (Akın ve İskender, 2011; Bilge vd., 2020; Çakıcı, 2022; Erdem, 2021; Gülnar, 2016; Kavaklı ve Yalçın, 2019; Khan vd., 2022; Özcan, 2022; Sancaktar, 2020; Sezer Efe vd., 2022; Şahin vd., 2021; Unur Gürer, 2021). Benzer bulguların yanı sıra, Korkmaz (2014) tarafından liseye giden öğrenciler üzerinde depresyon, anksiyete, stres ve internet bağımlılığının bazı değişkenlere göre yordanmasının incelendiği çalışmada, internet bağımlılığı ile stres arasında ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Leung ise (2007), çocuklarda stresli yaşam olayları, internet kullanım motivasyonu ve sosyal destek ilişkisini incelediği çalışmasında internetin özellikle eğlence ve ilişki sürdürme gibi amaçlarla kullanımının stres ve anksiyeteyi geçici olarak azalttığını ve pozitif başa çıkma stratejisi açısından önemli rol üstlendiğini tespit etmiştir. Bu bulgu için, internet kullanımının stres üzerinde tampon görevi gördüğü söylenebilir. Ramirez ve arkadaşlarının (2021), çocuk ve ergenlerde teknoloji kullanımı ile akademik performans ve yaşam doyumunun ilişkisi araştırmasında, teknolojik cihaz kullanım süresi ile yaşam doyumunu arasında ilişki olmadığını bulmuştur. Bu bulgu için ise, teknoloji ve internetin amacına uygun bir biçimde kullanılarak faydalı bir araca dönüşme gücünden kaynaklandığı düşünülmüştür (Rugai ve Hamilton-Ekeke, 2016; Yılmaz ve Güney, 2021). Öğrencilere bilinçli teknoloji

kullanımına dair bilgi ve beceri kazandırıldığında, öğrencilerin okul doyumlarına olumlu katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Problemli teknoloji kullanımı ile algılanan stresin alt boyutu olan algılanan çaresizlik arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişkili olduğu saptanmıştır. Alanyazında bu iki değişkenin birlikte çalışıldığı çalışmalara az rastlanmaktadır. Yapılan taramalarda algılanan çaresizlik ile problemli teknoloji kullanımının ilkökul çağı çocukları üzerinde geliştirildiği bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Ancak, Çakmak Tolan ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzının alt boyutu olan çaresiz yönelim arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Ergün-Başak ve Aydın (2019) tarafından, yine üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin problemli internet kullanımları ile çaresizlik duyguları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. İlgili araştırmalardaki üniversite öğrencilerinde olduğu gibi, araştırmamızdaki çocuklarda da problemli teknoloji kullanımları ile algılanan çaresizlik düzeyleri arasında ilişki çıkmasının, çocukların çaresizlik duygusu hissettiklerinde teknoloji kullanımına yönelmeyi tercih etmesinden kaynaklanabildiği düşünülmüştür. Çocuklar çaresizlik duyguları ile baş edebilmek için teknoloji ve interneti araç olarak kullanıyor olabilirler.

Problemli teknoloji kullanımı ile algılanan özyeterlilik alt boyutu arasında tespit edilen zayıf ve pozitif yönlü ilişki bulgusu, alanyazındaki farklı çalışma bulgularıyla örtüşmektedir (Bilginer, 2020; Kavaklı ve Yalçın, 2019; Kaygas vd., 2023; Özaltın vd., 2022). Özyeterlilik kavramının gelişimine önemli katkı sunan Albert Bandura (1997), algılanan öz yeterliği, kişinin belirli kazanımları elde etmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bu inanca sahip çocukların, teknoloji kullanımlarını kontrol etmede ve sağlıklı bir şekilde yürütmede daha başarılı olması beklentisinden dolayı, iki değişken arasındaki anlamlı ilişki sonucunun beklendiği olduğu düşünülmüştür.

Problemli teknoloji kullanımı ile okul doyumunu arasında zayıf ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Alanyazında doğrudan okul doyumunu ile korelasyon analizi yapan ve araştırma bulgumuzu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Joo, 2013; Khan vd., 2022). Okul doyumunun, yaşam doyumunu ve öznel iyi oluş kavramlarının alt başlıklarından biri olduğuna alanyazın kısmında değinilmiştir. Bu sebeple alanyazın taraması yapılırken

yaşam doyumu ve öznel iyi oluş değişkenlerinin, problemli teknoloji kullanımı ile ilişkisinin çalışıldığı araştırmaların bulguları da incelenmiştir ve benzer bulgular ile çalışmanın bulguları desteklenmiştir (Atasever vd., 2022; Bruggeman vd., 2019; Ercen, 2022; İlk ve Güler, 2023; Onur, 2019; Orben ve Przybylski, 2019; Pedersen vd., 2022; Sezgin, 2023). Öğrencilerin teknolojiyi problemli bir biçimde kullanmaları, yani uzun sürelerde kullanmaları, amacına uygun kullanmamaları veya sadece oyun oynama ya da sosyal medya aracı olarak görmeleri gibi olumsuz kullanım şekilleri, çocukların okul ile ilgili sorumluluklarını aksatmasına ve okula karşı olan ilgi ve bağlılığının azalmasına sebep olabileceği düşünülmüştür. Bunun sonucunda, teknoloji ve internet ile çok fazla vakit geçiren çocuğun günlük rutinlerini ve günlük sorumluluklarını (yemek yeme saati, sosyalleşme zamanları, yüzyüze oyun oynama saatleri, ödev-tekrar yapma düzeni gibi) aksatmasına, sosyal medya üzerinden iletişimi daha çok tercih ettiği için okul ortamındaki akranları ile sosyal ilişkilerinin bozulmasına yol açabilir. Bu durum da doğrudan ya da dolaylı olarak okul doyumu üzerinde olumsuz etkiye neden olabilir.

Algılanan stres ile okul doyumu arasında zayıf düzeyde ve negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Okul doyumunu etkileyen faktörlerin akademik beceriler, arkadaş ve öğretmenlerle olan ilişkiler, okul ortamı olduğundan alanyazında bahsedilmiştir. Aynı zamanda algılanan yüksek stres düzeyinin de bu faktörleri ve dolayısıyla okul doyumunu olumsuz etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu sebeple çocuklarda stresin yüksek olması ile okul doyumunun düşük olması sonuçlarının birarada görülmesinin beklendik bir sonuç olarak görülmektedir. Benzer şekilde Karatzias ve arkadaşları (2002), MacCan ve arkadaşları (2011), Lovenjak ve Peklaj (2016), Samaha ve Hawi (2016), Sari (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da okul doyumu ve stres arasında negatif yönlü ilişki sonucunun elde edilmesi, araştırma bulgularının ilgili alanyazında desteklendiğini göstermiştir.

Algılanan stresin alt boyutu olan algılanan çaresizlik ile okul doyumu arasında zayıf düzeyde ve negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Alanyazında benzer araştırma bulguları için yapılan taramada, doğrudan bu değişkenlerin ilkökul öğrencileri ile çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, benzer kavramların yer aldığı çalışmalara bakıldığında, Ghasemi ve arkadaşları (2024) tarafından, ergenlerin okul yaşam kalitesi ile onların öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ilişkisinin analiz edildiği çalışmada ve Kim ve arkadaşları (2013) tarafından ergenlerin akademik çaresizlik ile

yaşam doyumları arasındaki ilişkinin analiz edildiği çalışmada değişkenler arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin çaresizlik duygusunda artış olduğunda, okuldan edindikleri doyum ve tatminin düşüş yaşadığı sonucuna varılmıştır ve bu sonuç alanyazında da desteklenmiştir.

Algılanan stresin alt boyutu olan algılanan özyeterlilik ile okul doyumu arasında zayıf düzeyde ve negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Burada algılanan stres ölçeğinin, algılanan özyeterlilik boyutuna ait maddelerin ters madde olması sebebiyle, korelasyon analizinde negatif yönlü çıkan ilişki, aslında pozitif yönlü ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Alanyazında yer alan ilgili çalışmalara bakıldığında, Vidic (2021) tarafından sınıf iklimi ile ilkökul öğrencilerinin okul doyumu arasındaki ilişkide öz yeterliliğin ve katılımın aracı rolünün incelendiği çalışmada, okul doyumu ile özyeterlilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Pedditz ve Marcelo (2018) tarafından lise öğrencilerinin özyeterlilik ile okul doyumu arasındaki ilişkisinin incelendiği araştırmada da, değişkenler arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer amacı olarak, ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerin algılanan stres düzeyi ile okul doyumları arasındaki ilişkide, problemlili teknoloji kullanımlarının aracılık rolü incelenmiştir. İlk olarak algılanan stres düzeyinin, problemlili teknoloji kullanımının istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalarla (Bilge vd., 2020; Leung, 2007) uyumlu olan bu bulguya dayanarak, stres düzeyi yüksek olan çocukların, teknolojiyi problemlili bir şekilde kullanma eğiliminde oldukları ve stres düzeyi düşük olan çocukların ise teknoloji problemlili bir biçimde kullanma eğilimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Stres düzeyi yüksek olan çocukların stresi yok saymak, stresi bastırmak ya da stresten kaçınmak gibi amaçlarla teknolojiye yönelmeleri söz konusu olabilir. Yetişkinler stres etkenlerinden kaçınmak için pek çok yol ve strateji kullanabiliyorken, çocukların stresten kaçınma, kendilerini oyalamak ve keyifli vakit geçirmek için en çok dijital teknolojilere yöneldikleri bilinmektedir (Gezgin, 2023; Gold, 2015). Haz ve merak duygusunu perçinleyen dijital teknolojilerin kullanıcılarına bakıldığında, önemli bir kitleyi çocuklar oluşturmaktadır. Teknolojik cihazlar ve internetin cazibesine kolaylıkla kapılan çocukların, stres yaşama gibi zorlu süreçlerinde de sıklıkla teknoloji kullandıkları ve özellikle de problemlili bir biçimde kullandıkları araştırma bulgusuyla desteklenmiştir.

Alanyazında araştırma bulgumuzla uyuşmayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Leppanen ve arkadaşları (2020), okul öncesi çocuklarla yaptığı regresyon analizinde, uzun süreli stresin ekran kullanım süresini yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi olarak, teknoloji kullanımı zaten yaygın olduğu için güçlük yaşanan zamanlarda, kaçınma aracı olarak ekran kullanımının ayrıca devreye girmemesinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Akın ve İskender (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının stresi yordadığı bulunmuştur. Benzer şekilde Önal ve Filiz (2023) tarafından da, spor fakültesi öğrencilerinin teknoloji bağımlılıklarının stresi yordadığı bulunmuştur. Teknoloji kullanımı ile stres arasındaki ilişkide, değişkenlerinin birbiri üzerindeki ilişkisinin karşılıklı olabildiğinden alanyazında bahsedilmişti. Yani hem stresin teknoloji kullanımını artırdığı hem de teknoloji kullanımının stresi artırdığını alanyazındaki pek çok çalışmada ortaya konmuştur (Kavaklı ve Yalçın, 2019; Khan vd., 2022; Leung, 2007). Bunun sebebi olarak, bu iki değişkenin her yaştan bireyin yaşamları üzerinde etki ve sonuçları sıklıkla görülebilen kavramlar olması ile açıklanabilir.

İkinci doğrusal regresyon analizi problemli teknoloji kullanımı ile okul doyumunu arasında yapılmıştır ve problemli teknoloji kullanımının, okul doyumunu istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalarla (Atasever vd., 2023; Joo, 2013; Khan vd., 2022) uyumlu olan bu bulguya dayanarak, problemli teknoloji kullanımı yüksek olan çocukların, okul doyumlarının düştüğü ve problemli teknoloji kullanımı düşük olan çocukların ise okul doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Teknoloji ile olan ilişkisini sınırlamakta zorluk yaşayan çocukların, diğer işlere, ilişkilere ve sorumluluklara olan özeninde düşüş olması beklendik bir sonuçtur. Artan sürelerde ve amacına uygun olmayacak şekilde teknoloji kullanımının, çocuğun okul sorumluluklarını aksatmasına, okula olan ilgisinin düşmesine ve okul motivasyonunun zarar görmesine neden olması olasıdır. Bu sebeple çocuklarda teknoloji kullanımının doğru, yerinde ve amacına uygun bir biçimde olmasının, okul doyumunu üzerindeki olumsuz etkisini azaltabileceği söylenebilir.

Üçüncü doğrusal regresyon analizi ise algılanan stres düzeyi ile okul doyumunu arasında yapılmıştır ve algılanan stres düzeyinin, okul doyumunun istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalarla (Khan vd., 2022; Lovenjak ve Peklaj, 2016; Sari, 2017) uyumlu olan bu bulguya

dayanarak, stres düzeyi yüksek olan çocukların, okul doyumlarının düştüğü ve stres düzeyi düşük olan çocukların ise okul doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla stresin kontrol altına alınması ve sağlıklı bir seviyede tutulabilmesi halinde, okul doyumunun da olumlu yönde etkilenebileceği bilgisi elde edilmiştir.

Doğrusal regresyon analizlerinden elde edilen anlamlı sonuçlardan sonra, algılanan stresin okul doyumunu, problemli teknoloji kullanımı üzerinden dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, problemli teknoloji kullanımı değişkeninin, algılanan stres ve okul doymu arasındaki ilişkide kısmi aracı rolü oynadığı tespit edilmiştir. Ortaya konan çalışmalar incelendiğinde ve teorik arka planları düşünüldüğünde, çocukların artan stres düzeyleri neticesinde okuldan edinecekleri doyumun düşeceği söylenebilir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen algılanan stres düzeyinin okul doyumunu negatif yönlü olarak yordadığı bulgusu ve benzer çalışma bulguları (Khan vd., 2022; Lovenjak ve Peklaj, 2016; Sari, 2017) da bu düşüncüyü desteklemektedir. Stresin artmasıyla birlikte çocuklar çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilirler (Güçlü, 2001; Plummer, 2010; Tummers, 2011). Hem stres kaynaklı problemlerin artması, hem de onunla baş etmede kullanılacak yöntem bulmada zorlanması, çocukların okul doyumlarının düşmesine neden olabilir. Tam bu noktada, çocukların teknoloji kullanımına olan yönelimlerinin etkisi gündeme gelebilir. Stresli olan çocukların, stresin olumsuz etkilerinden kaçınmak için internette vakit geçirmeleri, sosyal medya araçlarını kullanmaları, çevrimiçi oyunlar oynamaları, video ya da televizyon izlemeleri onlarda stresin etkilerinin kısa süreli de olsa azalmasına katkı sağlayabilir. Böylelikle, teknoloji kullanımının dolaylı etkisi sayesinde azalan stres ile birlikte, stresin okul doymu üzerindeki negatif etkisinin de azalması söz konusu olabilmektedir. Burada, teknolojinin aşırı kullanımının ve amacına uygun kullanılmamasının yaratacağı olumsuzluklar göz ardı edilmemelidir. Çocukların stres gibi çeşitli sorun alanlarından kaçınmak için sadece teknolojiye yönelmeleri, onlarda bağımlılık riskini artırabilir. Ek olarak, araştırma analizinde teknolojinin problemli kullanımının okul doyumunu negatif yönde etkilediği bulgusu da gözden kaçırılmamalıdır.

Problemli teknoloji kullanımı ile stres arasında ilişki olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Çelik ve Diker, 2021; Hou vd., 2019). Araştırma bulgumuzla

uyuşmayan bu sonuçlar için stres ile teknoloji kullanımı ilişkisinin aracı rol üstlenen başka değişkenlerle açıklanabileceği düşünülmüştür.

Sonuç olarak, algılanan stres ve problemlili teknoloji kullanımının, okul doyumu üzerindeki birlikte etkisi için yapılan aracılık analizinden elde edilen bulguya göre, stresin okul doyumu üzerindeki etkisinin, problemlili teknoloji kullanımı değişkeni dahil edildikten sonra ortadan kalkmadığı, ancak, problemlili teknoloji kullanımı etkisi ile zayıfladığı ortaya konmuştur. Algılanan stres okul doyumu hem doğrudan açıklamakta hem de problemlili teknoloji kullanımının dolaylı etkisi ile açıklamaktadır. Yani problemlili teknoloji kullanımının, stres ve okul doyumu üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın amaçlarından birisi problemlili teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumunun demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir. İncelemesi yapılan demografik değişkenler; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, günlük teknolojik cihaz kullanım süresi, en çok kullanılan teknolojik cihazlar ve teknolojik cihazların kullanım amaçlarıdır. Bu kapsamda araştırmanın değişkenleri için ilk olarak incelenen demografik değişken cinsiyettir. Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analiz sonucuna göre ilköğretim 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemlili teknoloji kullanımları cinsiyet bakımından erkeklerin lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır. Alanyazın incelemesi yapılırken problemlili teknoloji kavramı ve bu kavram çatısı altındaki aşırı ekran kullanımı, problemlili internet kullanımı, problemlili oyun oynama davranışı, dijital bağımlılık, teknoloji bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı gibi değişkenlerin çalışıldığı araştırmalar da incelenmiştir. Horzum (2011) yapmış olduğu araştırmada bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama, bilgisayar oyununu gerçek hayatıyla ilişkilendirme, bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma, bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme ve genel oyun bağımlılığı bakımından erkek öğrencilerin puanının, kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Nagata ve arkadaşlarının (2022) 9-10 yaş çocuklar üzerinde yürüttüğü çalışmasında ekran kullanım süresinin erkek çocuklarda, kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jo ve arkadaşlarının (2020) yaptığı araştırmada, çocuk ve ergenlerin problemlili teknoloji kullanım için cinsiyet ortalamalarının erkeklerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Baer ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında, erkek çocukların oyun oynarken geçirdikleri ekran süresi kız çocuklara oranla daha yüksek

çıkmiştir. Jago ve arkadaşlarının (2014) araştırmasında erkek çocukların televizyon izleme ve oyun oynama sürelerinin kız çocuklarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin Öztürk (2019) yaptığı çalışmada erkek çocukların bilgisayar oyunu bağımlılık puanlarının kızlara oranla daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer yönde sonuçları olan bu çalışmalarla desteklenen araştırma bulgumuz gösteriyor ki, cinsiyet bakımından erkeklerin dijital oyunlara ve genel olarak teknolojik cihazlara/ekrana olan ilgisi, kızlara oranla daha yüksektir. Erkek çocukların teknolojiyi problemli kullanım bakımından, kız çocuklara oranla daha riskli grup olarak kabul edilebilir. Kişisel ilgi alanlarının cinsiyet rollerinden etkilendiği ve teknolojinin, özellikle, bilgisayar/çevrimiçi oyun içeriklerinin daha çok erkek kullanıcılara hitap edecek şekilde tasarlandığı bilinmektedir (Savcı, 1999; Subrahmanyam ve Greenfield, 1998, Bölüm 2, s. 49). Bu gibi faktörlerin, erkek çocukların teknoloji ile olan ilişkisinin ve ona olan bağlılığının pekişmesinde belirleyici rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ilkökul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyleri cinsiyet bakımından kızların lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Araştırmacı Gelir (2009), Gündoğdu (1996) ile Mal ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmalarda, kız öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunduğu aktarılmıştır. Araştırma bulgusundan farklı olarak, Yücel (2013) tarafından ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisinin incelendiği çalışmada, erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya konmuştur. Gevrek (2009) ve Ekinci (2011) ise yapmış oldukları çalışmalarda, algılanan çaresizlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçları incelendikten sonra yapılan değerlendirmeye göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok çaresizlik duygusu yaşamalarının, cinsiyet ayrımcılığı yaşamalarından ya da etraflarındaki kadın figürlerin toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada incelemesi yapılan bir diğer demografik değişken yaştır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analiz sonucuna göre ilkökul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan özyeterlilik düzeyleri, yaş bakımından 10 yaş lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında, Vardarlı (2005), Telef ve Karaca

(2011) ve Ofllazoğlu Gönü (2013) tarafından yapılmış araştırmalarda, çocuk ve ergenlerin öz yeterlilik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu durum araştırma bulgularının alanyazında desteklendiğini göstermiştir. Çocuklarda artan yaş ve büyüme ile birlikte olgunlaşmanın da gerçekleşmesi sonucunda, çocukların bir şeyleri yapabilme kapasitesi ve becerisi artacağı beklentisi, hem çocuğun kendisinde hem de etrafındaki yetişkinlerde oluşabilmektedir. Bu durum çocuğun kendine olan inancını ve özyeterlilik duygusunu da olumlu anlamda etkileyebileceği şeklinde yorumlanmıştır. Diğer taraftan, alanyazında özyeterlilik düzeyinin artan yaş ile birlikte düştüğünü (Güngören, 2009) ve özyeterliliğin yaşa bağlı olarak farklılaşmadığını (Karaarslan ve Sungur, 2011) gösteren çalışmalar da mevcuttur. Dolayısıyla, özellikle ilkokul ağı çocuklarının özyeterlilik algılarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunun netlik kazanması amacıyla, benzer araştırılmaların sayısının arttırılması gerektiği yargısına varılmıştır.

Araştırmada incelemesi yapılan bir diğer demografik değişken kardeş sayısıdır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analiz sonucuna göre ilkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan özyeterlilik düzeyleri, kardeş sayısı bakımından iki ve daha fazla kardeşi olanlar lehine farklılaşmaktadır. Benzer bulgu, Gönülanan (2019) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri, kardeş sayısı iki olanların lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunu destekleyen çalışmanın sonucundan hareketle, kardeş sahibi olmanın sosyal destek algısını güçlendirdiğini ve bununla birlikte çocuğun kendine olan güveninde artış olabileceği düşünölmüştür. Ayrıca çocuğun kendisinden büyük kardeşleri var ise kendisine rol model alabileceği bir birey olmasından ya da kendisinden küçük kardeşleri var ise de onlara karşı sorumluluk hissi ile rol model olma çabasında olabileceği düşünösiyle, kardeş sayısı arttıķça özyeterlilik düzeyinin de artış gösterdiği düşünölmüştür. Akkuş utuk (2019) ve Mengi (2011) tarafından üniversite ve lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda ise öz yeterliliğin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonu elde edilmiştir. Burada da, ilkokul ağı çocuklarının özyeterlilik algılarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunun netlik kazanması amacıyla, benzer araştırılmaların sayısının arttırılması gerektiği yargısına varılmıştır.

Araştırmada teknolojik cihaz kullanım süresine göre farklılaşma olup olmadığı, problemli teknoloji kullanımı açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre, ilkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemli teknoloji kullanımları, teknoloji kullanım süreleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında, Kulu (2023) tarafından yapılan araştırmada çocukların problemli medya kullanımı, ekran başında geçirilen süre bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kırlioğlu ve arkadaşlarının (2023) yapmış olduğu araştırmada, 18 yaş altı çocukların görsel medya araçları başında harcadıkları süreye göre problemli medya kullanım düzeyleri farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çom Aybal (2021) tarafından yapılan araştırmada, 4-11 yaş çocuğu olan ebeveynlerden toplanan veriler kapsamında, çocuklarda problemli medya kullanımının çocukların ekran kullanım süresine göre farklılaştığı bulunmuştur. Park ve Park (2021) tarafından okulöncesi yaş grubunda yapılan araştırmada da, problemli cep telefonu kullanımının, çocuklarda cep telefon kullanım süresinin artması lehine olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Benzer sonuçlara sahip olan bu araştırmalardan yol çıkarak, çocukların internetle ve teknolojik cihazlarla geçirdikleri sürenin fazla olması halinde, teknolojinin problemli kullanıcıları olmaları ihtimalinin artabileceği söylenebilir.

Teknolojik cihaz kullanım süresine göre farklılaşma olup olmadığı incelenen bir diğer değişken algılanan stres düzeyidir. Araştırmanın sonucuna göre ilkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan stres düzeyleri, teknoloji kullanım süreleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında Ercen (2022) tarafından yapılan araştırmada, 9-11 yaş çocukların algılanan stres düzeylerinin, çocukların ekran kullanım sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Khan ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada, 11-15 yaş arası çocukların algıladıkları okul streslerinin, ekran kullanım süresine göre ekran kullanım süresinin artmasının lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Odacı ve Çikrikci (2017) tarafından yapılan araştırmada, üniversiteli öğrencilerin stres düzeylerinin problemli internet kullanımına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak, uzun süreli teknoloji kullanımı olan çocukların, streslerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Hyunju (2015) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada ise akademik amaç dışında internetin günde 1 saatten az kullanılmasının stres üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucuna dayanarak ise, çocukların teknoloji kullanımında aşırıya kaçmaması ve kontrollü olmasının, stresin azalmasında rol oynadığını düşündürmüştür.

Teknolojik cihaz kullanım süresine göre farklılaşma olup olmadığı incelenen bir diğer değişken algılanan çaresizlik düzeyidir. Araştırmanın sonucuna göre ilkökul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyleri, teknoloji kullanım süreleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Alanyazında çaresizlik düzeyinin çalışıldığı çalışmalara az rastlanmıştır. Özellikle ilkökul çağı çocukları üzerinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yalçın (2019) tarafından ergenler üzerinde yapılan araştırmada, çaresizlik ile benzer anlamlı olarak ele alınan umutsuzluk düzeyinin, internet kullanım süresi bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bir başka araştırmada ise (Son ve Heo, 2020) artan sosyal medya kullanım süresinin, çaresizliği yordadığı bulunmuştur. Dolayısıyla, araştırma bulgusunun, alanyazında az bulunan çalışmalarla da olsa desteklendiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarından hareketle, çaresizlik duygusu ile baş etmeye çalışan çocukların, teknoloji ile daha çok vakit geçirmeyi tercih ederek kendi iradelerini ortaya koymaları ve yeterlilik, başarı gibi duyguları yaşayarak özgüven kazanmaları söz konusu olabileceği düşünülmüştür. Bu yolla da teknolojinin, çaresizlik hissinden kaçınma aracına dönüşerek daha uzun sürelerde kullanılması ile sonuçlanabildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Teknolojik cihaz kullanım süresine göre farklılaşma olup olmadığı incelenen bir diğer değişken okul doyumudur. Araştırmanın sonucuna göre ilkökul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin okul doyumları, teknoloji kullanım süreleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Khan ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada, 11-15 yaş arası çocukların okul doyumları, ekran kullanım süresine göre ekran kullanım süresinin artmasının lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul doyum kavramının iyi oluş ve yaşam doyumunun alt başlıklarından biri olduğu alanyazında dile getirilmişti. Bu sebeple alanyazın taraması yapılırken, iyi oluş ve yaşam doyumunun incelendiği araştırmalara da göz atılmıştır. Sezgin (2023) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerinin artması ile birlikte iyi oluş düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür. İlk ve Güler (2023) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, dijital araç kullanım sıklığı ile yaşam doyum arasında, aşırı kullanım lehine olacak şekilde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. İlgili araştırma sonuçlarının varlığından yola çıkarak, araştırma bulgularının alanyazıda desteklendiği sonucu elde edilmiştir. Çocukların ekran başında geçirdikleri süre arttıkça, okuldan edindikleri doyumun düştüğü görülmüştür. İnternetin

sağladığı ilgi çekici içerikler, çocukların bilgi edinme ve eğlenme ihtiyaçlarının ötesine geçerek, teknolojik cihaz kullanımının özellikle süre bakımından kontrolden çıkmasına ve bu durumun da çocuklar için diğer alanların –bunlardan birisi de okul yaşamıdır- daha az ilgi çekici bulunmasına ve onlara daha az ilgi duymasına sebep olduğu düşünülmüştür. İnternetin sunduğu sayısız olanaklar ve sağladığı hazzın yanında, okul yaşamının kurallı, disiplinli ortamı ile başarı elde etmek için özveri ve emek harcanması zorunluluğu çocuğun okula olan ilgisinin azalmasının ve okul doyumunun düşmesinin sebebi olarak gösterilebilir.

En çok kullanılan teknolojik cihazlara göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenler arasında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul doyumunda, bilgisayar/laptop kullanımı lehine olacak şekilde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Khan ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada, 11-15 yaş arası çocukların okul doyumları, bilgisayar kullanımı, televizyon kullanımı ve çevrimiçi oyun arasında bilgisayar kullanımı lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bruggeman ve arkadaşlarının (2019) tarafından 9-12 yaş çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerinin bilgisayar kullanımına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırma sonuçlarının varlığından yola çıkarak, araştırma bulgularının alanyazında benzer araştırma sonuçları ile desteklendiğini göstermiştir. Bilgisayarın eğitsel amaç için kullanmada en çok tercih edilen cihaz türü olduğu ve öğrenciler tarafından ödev ya da araştırma yapmak gibi okul sorumluluklarını yerine getirilmesinde en işlevsel olabilecek teknolojik cihaz türü olduğu bilinmektedir (Bayrak, 2013; Yeygel ve Temel Eğinli, 2009). Dolayısıyla, benzer araştırma bulgularından da hareketle, çocukların teknolojik cihaz türleri arasında en çok bilgisayarı tercih etmelerinin, eğitsel amaç ve sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla olabileceği düşünülmüştür.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenlerden ilki öğrencilerin problemleri teknoloji kullanımlarıdır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problemleri teknoloji kullanımının, teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından ödev/araştırma amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Benzer araştırmalar için alanyazına bakıldığında; Özer (2013) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin internet kullanım amaçlarının problemleri internet kullanımı üzerinde, ödev-ders yapmak amacı

lehine olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Berber Çelik ve Odacı (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin bilgisayar kullanım amaçlarının problemli internet kullanımı üzerinde, eğitim amacıyla internet kullanımı lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayram ve Gündoğmuş (2016) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ise, öğrencilerin internet kullanım amaçlarının internet bağımlılığı eğilimi üzerinde, ödev ve araştırma yapma amaçlı kullanan öğrencilerin lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin teknolojiyi bilgi edinmek, öğrenmek, araştırmak ve ödev yapmak amacı ile kullanmaları halinde, yani teknolojiyi ve interneti sadece eğlenme ve vakit geçirme aracı olarak görmemeleri durumunda, teknolojinin “problemli” bir araç olmaktan çıkabildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenlerden bir diğeri öğrencilerin algılanan stres düzeyleridir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin algılanan stres düzeyinin, teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından ödev/araştırma amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Benzer çalışmalar için yapılan alanyazın taramasında Özcan (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları dikkat çekici bulunmuştur. İnternet oyunu oynama bozukluğu olan ergenlerde başa çıkma stratejileri, psikolojik dayanıklılık ve algılanan stres arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, sağlıklı ergenler ile internette oyun oynama bozukluğu (İOOB) olan ergenlerin internet kullanım amaçlarının, ödev yapmak amacıyla kullananların lehine olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Aynı çalışmada sağlıklı ergenler ile İOOB tanılı öğrencilerin algılanan stres düzey puanlarının karşılaştırmasında ise sağlıklı ergenlerin algılanan stres düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla teknoloji ve internetin kullanım amaçlarına bakıldığında, ödev araştırma yapmak amacıyla teknoloji kullanan çocukların algılanan stres düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusu, ilgili alanyazınla örtüşen bir bulgu olduğunu göstermektedir.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenlerden bir diğeri öğrencilerin algılanan öz yeterlilik düzeyleridir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin algılanan özyeterlilik düzeyinin, teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından ödev/araştırma amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Alanyazında benzer bulguların elde edildiği bir

çalışmaya rastlanmamıştır. İnternetin ve teknolojinin, çocuklar tarafından ödev ya da araştırma yapmak amacıyla kullanılması, amacına uygun kullanım şekli olduğundan alanyazında bahsedilmiştir. Buradan yola çıkarak, teknolojiyi bilinçli kullanan öğrencilerin öz yeterlilik becerisine sahip olması beklendik bir sonuçtur, çünkü öz yeterlilik becerisi yüksek olan bireylerin aynı zamanda akademik görevleri yerine getirme konusunda da başarılı olabilecekleri düşünülmektedir.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenlerden bir diğeri öğrencilerin okul doyumudur. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul doyumunu, teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından ödev/araştırma amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Alanyazında benzer değişkenler açısından incelenmiş bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak, interneti problemli bir biçimde kullanmak yerine, ödev ya da araştırma yapmak amacıyla kullanan çocuğun, akademik başarısının ve dolayısıyla okul doyumunun da yüksek olabileceği öngörülmektedir. Bu yorumlamayı destekleyen çalışmalara, ilişki ve regresyon analizlerinin tartışmasında bahsedilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin okul doyumlarının, interneti ödev/araştırma amacıyla kullanan öğrencilerde, diğer amaçlarla kullanan öğrencilere göre daha yüksek olması beklendik bir bulgu olarak ortaya konmuştur.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenler arasında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problemli teknoloji kullanımının teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından oyun oynama amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin problemli teknoloji kullanımları incelendiğinde, oyun oynama amacıyla teknoloji kullanmayı tercih eden öğrencilerin, teknolojiyi problemli bir şekilde kullandıkları sonucuna varılmıştır. Alanyazına bakıldığında Özer (2013) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, oyun oynama amacı ile internet kullanan öğrencilerin problemli internet kullanımlarının anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Günlü (2016) tarafından yapılan ergenlerin internet ve problemli internet kullanımı davranışının incelendiği araştırmada da ergenlerin problemli internet kullanımlarının, internette oyun oynama davranışları bakımından anlamlı farklılık göstermektedir. Çan ve arkadaşlarının (2021), 6-18 yaş arası çocuklar üzerinde internetin kullanım amaçlarına bakılan çalışmada, oyun oynama amacıyla internet kullanan çocukların internet bağımlılık

puanları daha yüksek çıkmıştır. Alanyazında yer alan bu benzer sonuçların varlığı, araştırma bulgularının desteklendiğini göstermektedir.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenler arasında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin algılanan stres düzeylerinin teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından oyun oynama amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ercen (2022) tarafından yapılan araştırmada, çocukların çevrimiçi tekli ve çoklu oyun oynama düzeyleri ile algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kim ve Kim (2013) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde oyun bağımlılığı olanlar ile olmayanlar arasındaki stres düzeyinde anlamlı bir seviyede farklılık olduğu ortaya konmuştur. Hidaayah ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada, oyun oynama bağımlılığı olan ve olmayan ergenlerin stres puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Alanyazında yer alan bu benzer sonuçların varlığı, araştırma bulgularının desteklendiğini göstermektedir.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenler arasında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin algılanan çaresizlik düzeylerinin teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından oyun oynama amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgudan hareketle, çaresizlik duygusuna kapılan çocukların, bu duygudan kaçınmak, eğlenmek, oyun kazanarak başarılı olmak gibi olumlu duygular yaşamak amacıyla internette oyun oynamaya yönelmesinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Alanyazında benzer araştırma bulgusunun elde edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenler arasında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin algılanan öz yeterlilik düzeylerinin teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından oyun oynama amacıyla kullanma aleyhine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özyeterliliği yüksek olan çocuğun, kendi yaşamı için eylem planı organize etme ve yürütme becerilerine olan inancının da yüksek olması (Bandura, 1997) beklenmektedir. Dolayısıyla, özyeterliliği yüksek olan bir çocuğun, kendi ile ilgili olumlu farkındalığı sebebiyle serbest zamanlarını planlamada da eğlenceli ve eğitici-faydalı etkinlikler tercihlerinde daha dengeli bir akışa sahip olması beklenmektedir. Sonuç olarak teknoloji kullanım amaçlarına bakıldığında,

teknolojiyi en çok oyun oynama amacıyla kullanmayan çocukların, özyeterlik düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında benzer araştırma bulgusunun elde edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenler arasında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problemli teknoloji kullanımının, teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından sosyal medya kullanımı amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve arkadaşları (2023) tarafından yürütülen çalışmada, ergenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kullanım sürelerinin artması ile dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, yani anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Nazik ve Güneş (2019) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı, internet kullanım amaçları bakımından online oyun oynamak, Facebook gibi sosyal medya sitelerine katılmak gibi amaçların lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Ceyhan (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da internet kullanım nedenlerinin problemli internet kullanımına göre, eğlenmek ve tanımadığı insanlarla sosyalleşmek amacıyla kullananların lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak, öğrencilerin teknoloji kullanım amacının sosyal medya kullanımı ile sınırlı olması durumunda ya da en çok bu amaçla vakit geçirdiklerinde, kullanıcıların teknolojiyi problemli bir şekilde kullandıkları sonucuna varılmaktadır. Burada, sosyal medya platformunun sayısız çoklukta içeriğe sahip olması ve merak duygusunu perçinlemesinden kaynaklı olarak, sosyal medya kullanırken süreli kullanımın sıklıkla aşılması ya da zaman kaybının farkına varılamaması ile çocuk ve ergenlerde disiplin ve otokontrol kaybına neden olabilir. Nihayetinde ise çocuk ve ergenlerin problemli teknoloji kullanıcılarına dönüşmeleri ile sonuçlandığı yorumu yapılabilir.

Teknolojik cihazların kullanım amacına göre farklılaşma olup olmadığı incelenen değişkenler arasında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin algılanan çaresizlik düzeyinin, teknolojik cihaz kullanım amacı bakımından sosyal medya kullanımı amacıyla kullanma lehine olacak şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu değişkenlerle farklılaşma analizi yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada stresin alt boyutu olan çaresizlik düzeyi, başa çıkma becerisi ile benzerlikler taşımaktadır. Lazarus ve Folkman (1984), başa çıkmayı kişinin kaynaklarını zorlayan veya aşan belirli içsel ve

dışsal taleplerini yönetmek amacıyla sürekli değişen çabalar olarak dile getirmektedir. Sosyal medya araçları ise kişinin çaresiz hissettiği zamanlarda bilgi edinmek ya da bu hissiyle baş edebilmek amacıyla başvuracağı araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Jurgens ve Helsloot, 2018).

5.2. Sonuçlar

Araştırmanın nicel amaçları için uygulanan analiz yöntemleri sonucunda aşağıda sıralanan sonuçlar elde edilmiştir.

1. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemli teknoloji kullanımları ile algılanan stres düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Algılanan çaresizlik ile problemli teknoloji kullanımı arasında pozitif yönde ve anlamlı; algılanan öz yeterlilik ile problemli teknoloji kullanımı arasında ise negatif yönlü ve anlamlı ilişki vardır.
2. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemli teknoloji kullanımları ile okul doyumunu arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.
3. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan stres düzeyleri ile okul doyumunu arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.
4. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyleri ile okul doyumunu arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki, algılanan öz yeterlilik düzeyleri okul doyumunu arasında ise pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır.
5. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin problemli teknoloji kullanımlarını pozitif yönlü ve anlamlı bir şekilde yordadığı; problemli teknoloji kullanımlarının okul doyumunu negatif yönlü ve anlamlı bir şekilde yordadığı; algılanan stresin okul doyumunu negatif yönlü ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.
6. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan stres düzeyleri ile okul doyumları arasındaki ilişkide problemli teknoloji kullanımının kısmi aracı rolü vardır.
7. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemli teknoloji kullanımları, erkeklerde kızlara kıyasla daha yüksektir.
8. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyleri, kızlarda erkeklere kıyasla daha yüksektir.

9. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan öz yeterlilik düzeyleri, 10 yaşındakilerde 8 ve 9 yaşındakilere kıyasla daha yüksektir.
10. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemlili teknoloji kullanımları, teknolojik cihazları 3 saatten fazla kullanan öğrencilerde, daha az kullananlara kıyasla daha yüksektir.
11. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan stres düzeyleri, teknolojik cihazları 3 saatten fazla kullanan öğrencilerde, daha az kullananlara kıyasla daha yüksektir.
12. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyleri, teknolojik cihazları 3 saatten fazla kullanan öğrencilerde, daha az kullananlara kıyasla daha yüksektir.
13. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin okul doyumu, teknolojik cihazları 3 saatten fazla kullanan öğrencilerde, daha az kullananlara kıyasla daha düşüktür.
14. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin okul doyumu, en çok bilgisayar/laptop kullanmayı tercih edenlerde, diğer cihaz türlerini tercih edenlere kıyasla daha yüksektir.
15. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemlili teknoloji kullanımları, teknolojiyi ödev/araştırma amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha düşüktür.
16. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan stres düzeyleri, teknolojiyi ödev/araştırma amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha düşüktür.
17. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan öz yeterlilik düzeyleri, teknolojiyi ödev/araştırma amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha yüksektir.
18. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin okul doyumu teknolojiyi ödev/araştırma amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha yüksektir.
19. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemlili teknoloji kullanımları, teknolojiyi oyun oynamak amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha yüksektir.

20. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan stres düzeyleri, teknolojiyi oyun oynamak amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha yüksektir.
21. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyleri, teknolojiyi oyun oynamak amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha yüksektir.
22. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan öz yeterlilik düzeyleri, teknolojiyi oyun oynamak amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha düşüktür.
23. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin problemlili teknoloji kullanımları, teknolojiyi sosyal medya kullanmak amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha yüksektir.
24. İlkokul 3. ve 4. sınıfa giden öğrencilerin algılanan çaresizlik düzeyleri, teknolojiyi sosyal medya kullanmak amacıyla kullananlarda, diğer amaçlarla kullananlara kıyasla daha yüksektir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde ilkokul öğrencilerinin stres düzeyinin artmasının hem problemlili teknoloji kullanımına hem de okul doyumuna olumsuz yönde etkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerde okul doyumunun düşük olması, çocuklarda akademik, sosyal ve duygusal sorunlara neden olabildiği hem alanyazında hem de tartışmada ele alınmıştır. Dolayısıyla, alanda çalışan uzmanların, danışanları ile çalışırken, okul doyumunu için daha iyi sonuç elde etmek amacıyla, okul doyumunu konu alan grup çalışmalarına stres yönetimi ve bilinçli teknoloji kullanımını da dahil etmeleri önerilmektedir.
- Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde ilkokul öğrencilerinin stres düzeyinin artmasının, teknolojinin problemlili bir biçimde kullanılmasına neden olduğu görülmüştür. Stres yönetim becerilerinin geliştirilerek olası pek çok problemin önüne geçileceği gibi, teknolojinin problemlili kullanımının etkisinin azalmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, alanda çalışan

uzmanların, bilinçli teknoloji kullanımını konu alan çalışmalarına, stres yönetim becerilerini ve stresle baş etme stratejilerini de eklemeleri önerilmektedir.

- Araştırma bulgularına göre algılanan çaresizlik ile problemli teknoloji kullanımı arasında pozitif yönlü, okul doyumunda ise negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çaresizliği yüksek olan öğrencilerin teknoloji kullanım süresinin daha fazla olduğu ve teknolojiyi en çok oyun oynamak ve sosyal medya kullanmak amacı ile tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, teknolojinin bilinçli kullanımının sağlanmasında ve okul doyumunun artırılmasında, çaresizlik duygusu ile çalışmanın etkin rol oynayabileceği söylenebilir. Dolayısıyla, alanda çalışan uzmanlara, çocukların çaresizlik duyguları ile baş edebilme becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir.
- Algılanan çaresizliği yüksek olan öğrencilere bakıldığında, kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha fazla çaresizlik duygusu yaşadığı tespit edilmiş ve alanyazındaki sonuçlarla da desteklenmiştir. Bu sonuçlar, toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklandığı düşünülen cinsiyet ayrımcılığı gibi sosyolojik konuların önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, alanda çalışan uzmanların, kişisel rehberlik kapsamında, ilkokula giden öğrencilere kendini anlama ve değerlendirme, başkalarını anlama ve değerlendirme, toplumdaki rol ve görevleri anlama konularında bilinçli farkındalık kazandırmaya yönelik çeşitli çalışmalara yer vermeleri önerilmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre özyeterliliği yüksek olan çocukların, teknolojiyi problemli bir biçimde kullanmadığı ve okul doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanda çalışan uzmanların, okul doyumunu ve bilinçli teknoloji kullanımı ile ilgili yapacakları çalışmalara, özyeterlik konusunu da dahil etmeleri önerilmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

- Stres ve okul doyumundaki ilişkiyi açıklayabilecek başka mekanizmaların olup olmadığının tespit edilmesinin önemli bir kazanım olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, gelecekteki araştırmacılara stres ile okul doyumundaki ilişkide

problemlı teknoloji kullanımından farklı olarak hangi değişkenlerin aracılık rolü üstlenebileceğini araştırmaları önerilmektedir.

- Bu araştırmada, nicel yöntemler ve öz bildirim enenvanterleri kullanılarak problemlı teknoloji kullanımının, stres ile okul doyumunu arasındaki ilişkisinde kısmi aracı rolü ortaya konmuş ve alanyazına özgün bir katkı sunulmuştur. Nicel yöntemlerin yanı sıra, aynı araştırma konusu için gelecekteki araştırmacılara deneysel yöntemler ile çalışmaları önerilmektedir. Bir yandan da, benzer araştırma konusunun boylamsal ya da karma yöntem ile ele alınarak, gelecekteki araştırmacılara daha derinlemesine çalışmaları önerilmektedir.
- Araştırmanın örneklem grubuna bakıldığında, katılımcılar 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubunun ilkokul kademesinin tamamını kapsayacak şekilde genişletilerek incelenmesi önerilmektedir.
- Bu araştırmanın sonuçları arasında, ilkokul ağı çocuklarının problemlı teknoloji kullanımları ile çaresizlik düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulgusu yer almaktadır. Alanyazında bu konuda yapılan araştırmaların varlığının az olması sebebiyle, gelecekteki araştırmacılara bu konuda çalışma yürütmeleri önerilmektedir.
- İlkokul ağı çocuklarının özyeterlilik algılarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunun netlik kazanması için benzer araştırmaların sayısının artırılması gerektiği yargısına varılmıştır. Gelecekteki araştırmacılara bu konuda çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir.
- İlkokul ağı çocuklarının özyeterlilik algılarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunun netlik kazanması amacıyla, benzer araştırmaların sayısının artırılması gerektiği yargısına varılmıştır. Gelecekteki araştırmacılara bu konuda çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir.
- Son olarak, teknoloji kullanımının farklı değişkenler üzerindeki doğrudan ya da dolayları etkilerinin, diğer kademelerde (okulöncesi, ortaokul, lise, üniversite) de çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C., Ergünay, O., & Tatlı Dalioğlu, S. (2016). İlkokulların günümüz ve gelecekteki işlevlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 396-421.
- Ainley, J. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, 85, 69–80.
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Akın, A., & İskender, M. (2011). Internet addiction and depression, anxiety and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 138-148.
- Akkuş Çutuk, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinin duygusal öz-yeterlik ile sıkıntıya dayanma düzeyi ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 211-218. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.454920>
- Almourad B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleva, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 53(3), 237-253. <https://doi.org/10.2298/PSI191029017A>
- Alsaç, D. (2019). *İlkokul öğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumu üzerindeki etkisinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Altunkum, S., Toğrul, T., & Çam, Z. (2023). Okul doyumu: Kuramsal bir çözümleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 64-83. <http://dx.doi.org/10.55605/ejedus.1272045>
- American Psychological Association (2019, September 5). *Identifying signs of stress in your children and teens*. <https://www.apa.org/topics/stress/children>

- American Psychological Association (2022, October 19). *How to help children and teens manage their stress*. <https://www.apa.org/topics/children/stress>
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Atasever, A. N., Çelik, I., & Eroğlu, Y. (2023). Mediating effect of digital addiction on the relationship between academic motivation and life satisfaction in university students. *Participatory Educational Research*, 10(1), 17-41. <https://doi.org/10.17275/per.23.2.10.1>
- Ateş, M. A., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2019). KKTC’de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 62-90. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.004>.
- Baer, S., Saran, K., Green, D. A., & Hong, I. (2012). Electronic media use and addiction among youth in psychiatric clinic versus school populations. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(12), 728-735. <https://doi.org/10.1177/070674371205701>
- Bağatarhan, T., & Siyez, D. M. (2023). The digital addiction scale for children: Psychometric properties of the Turkish version. *Current Psychology*, 42, 19455–19465. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04675-1>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-211. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2019). School satisfaction and children’s positive school adjustment. Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (Ed). *Handbook of positive psychology in schools* (s. 189-196). Routledge.
- Baltacı, Ö., & Akbulut, Ö. F. (2021). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki tezlerde problemlili teknoloji kullanımı. *OPUS-Uluslararası Toplum*

Araştırmaları Dergisi, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4952-4982.
<https://doi.org/10.26466/opus.906742>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

Bayrak, A. (2013). Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 22-34.

Bayram, S. B., & Gündoğmuş, G. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı eğilimlerinin ve yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 307-318.

Berber Çelik, Ç., & Odacı, H. (2013). The relationship between problematic internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. *Children and Youth Services Review*, 35, 505–508.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.001>

Bilge, Y., Baydili, K., & Göktaş, S. (2020). Sosyal medya bağımlılığını yordamada anksiyete, stres ve günlük sosyal medya kullanımı: Meslek yüksekokulu örneği. *Bağımlılık Dergisi*, 21(3), 223-235.

Bilginer, A. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mardin ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].

Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306-307.

- Boyacı, M. (2019). Türkiye’de internet bağımlılığı araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 777–795.
<http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0030>
- Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M., Memo, L., Agostiniani, R., Bozzola, M., Corsello, G., & Villani, A. (2018). Media devices in pre-school children: The recommendations of the Italian pediatric society. *Italian journal of pediatrics*, 44, 1-5.
<https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7>
- Bremer, J. (2005). The internet and children: advantages and disadvantages. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 14(3), 405-428.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2005.02.003>
- Broderick, P. C., & Blewitt, P. (2010). *The life span: Human development for helping professionals* (3rd ed). Pearson.
- Bruggeman, H., Van Hiel, A., Van Hal, G., & Van Dongen, S. (2019). Does the use of digital media affect psychological well-being? An empirical test among children aged 9 to 12. *Computers in Human Behavior*, 101, 104-113.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.015>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canbek, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Canel, A. N. (2021). *Terapide yeni ufuklar: Kuramdan uygulamaya*. Pinhan Yayıncılık.
- Ceyhan, A. A. (2011). İnternet kullanma temel nedenlerine göre üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı ve algıladıkları iletişim beceri düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 59-77.

- Christakis, D. A. (2014). Interactive media use at younger than the age of 2 years: Time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline? *JAMA Pediatrics*, 168(5), 399–400. [doi:10.1001/jamapediatrics.2013.5081](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.5081)
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DeGuiseppe, D. L., & MacCarty, C. A., (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-715. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins Publishers.
- Çakıcı, K. (2022). Understanding the internet gaming disorder: Its associations with video game genre, perceived stress, metacognitions, coping skills, and procrastination [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138 150. <https://doi.org/10.17860/efd.89744>
- Çakmak Tolan, Ö., Önkür, B., & Aslan, H. R. (2022). The relationship between internet addiction and emotional self-awareness and coping with stress in university students. *International Journal of Euroasian Education and Culture*, 7(16), 487 531. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.504>
- Çan, G., Günücü, S., Topbaş, M., Beyhun, N. E., Şahin, K., & Parlak Somuncu, B. (2021). The examining of internet addiction and its related factors in children aged 6-18 years. *Sakarya Tıp Dergisi*, 11(2), 420-433. <https://doi.org/10.31832/smj.835621>
- Çelik, F., & Diker, E. (2021). Covid-19 sürecinde depresyon, stres, gelişmeleri kaçırma korkusu ve zorlayıcı sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiler. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(1), 17-43.
- Çom Aybal, N. (2021). 4-11 yaş çocuklarda ekran bağımlılığı eğiliminin incelenmesi ve ebeveynlerin ekran bağımlılığını önlemeye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi [Tıpta uzmanlık tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi].

- Davis, C., & Turner-Cobb, J. M. (2022). The perceived stress scale for kids (PeSSKi): Initial development of a brief measure for children aged 7–11 years. *Stress and Health*, 39(1), 125-136. <https://doi.org/10.1002/smi.3174>
- Demir, R. (2020). Eğlendirici dijital aygıtların olumsuz etkilerinden çocukları korumada ileri sürülen yöntemler. *Journal of Academic Social Science Studies*, 13(81), 651-672. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45149>
- Dhanya, V. J. (2020). Impact of digital devices on children. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(11), 5019-5026.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Ed.). *Handbook of positive psychology* (s. 63-73). Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dilci, T. (2024). *Dijital bağımlılıkla mücadele rehberi: Sorunlar, nedenler, çözümler*. Palme Yayıncılık.
- Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.
- Doğan, A., & Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 5-30.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].

- Ekşi, H. & Kızık, C. (2023, 8-9 Temmuz). 7-11 yaş arası çocuklar için algılanan stres ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. 1. *Uluslararası Selçuk Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Konya, Türkiye*, 335-346.
- Enriquez, A. G. (2010). Enhancing student performance using tablet computers. *College Teaching*, 58(3), 77-84. <https://doi.org/10.1080/87567550903263859>
- Ercen, R. Ç. (2022). 9 – 11 yaş arası çocuklarda ekran kullanım düzeyi ile ilişkili faktörler; stres, yaşam doyumu, otomatik düşünceler [Doktora tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].
- Ercengiz, M., Savcı, M., & Aysan, F. (2021). Problemlı teknoloji kullanımına giriş. Savcı, M., Ercengiz, M., & Aysan, F. (Ed.) *Problemlı teknoloji kullanımı* (s. 1 4). Pegem Akademi.
- Erdem, Ö. (2021). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılık düzeyinin aleksitimi, depresyon, anksiyete ve stres düzeyi ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergun-Basak, B., & Aydın, M. (2019). Problematic internet use in terms of the purposes of internet use, irrational beliefs, feelings of inferiority, and gender. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 471-496. [doi:10.15805/addicta.2019.6.3.0017](https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0017)
- Eryılmaz, A. (2017). Psikiyatride güncel yaklaşımlar. *Current Approaches in Psychiatry*, 9(3), 346-362. [doi:10.18863/pgy.288667](https://doi.org/10.18863/pgy.288667)
- Gallagher, M. W. (2009). Well-being. Lopez, S. J. (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology* (s. 1030-1034). Wiley-Blackwell.
- Ge, Y., Xin, S., Luan, D., Zou, Z., Bai, X., Liu, M., & Gao, Q. (2020). Independent and combined associations between screen time and physical activity and perceived stress among college students. *Addictive Behaviors*, 103, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106224>.

- Gelir, E. (2009). Ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyete göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarılarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve eğitim*. Pegem Akademi.
- Gevrek, L. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- Gezgin, D. M. (2023). *Çocuklarda problemlili teknoloji kullanımı, olumsuz etkileri ve çözüm önerileri*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Ghasemi, S. A., Mahdizadeh, I., Salarsadeghi, M., & Miri, M. (2024). The role of school life quality in predicting adolescent's learned helplessness with the mediating role of assertiveness. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 5(2), 48-57. <http://dx.doi.org/10.61838/kman.jayps.6.2.6>
- Gilman, R., Huebner, S., & Buckman M. (2009). Life satisfaction. Lopez, S. J. (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology* (s. 582-585). Wiley-Blackwell.
- Gold, J. (2015). *Screen-Smart Parenting: How to find balance and benefit in your child's use of social media, apps, and digital devices*. The Guilford Press.
- Gordon, T. (2017). *Etkili anne-baba eğitiminde uygulamalar*. Profil Kitap.
- Gökler, R., & Işıtan, İ. (2012). Modern çağın hastalığı: Stres ve etkileri. *Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 154-168. <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/63>
- Gönülalan, G. D. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlilik ve narsisizm* [Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi].
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Gipson, P. Y. (2004). Stressors and child and adolescent psychopathology: Measurement issues and prospective effects. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 412- 425. [doi:0.1207/s15374424jccp3302_23](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_23)

- Grant, J. E., Brewer, J. A., Potenza, M. N. (2006). The neurobiology of substance and behavioral addictions. *CNS spectrums*, 11(12), 924-930.
<https://doi.org/10.1017/S109285290001511X>
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109.
- Gülner, B. (2016). Stres ve internet kullanımı ilişkisi: Türkiye’deki üniversite öğrencileri arasında bir alan araştırması. *İletişim Kuram Ve Araştırma Dergisi* (42), 37-57.
- Gündoğdu, M. (1996). İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik sınav kaygısı ve başarı ilişkisi. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongre Bildirisi.
- Güngören, S. (2009). *The effect of grade level on elementary school students’ motivational beliefs in science* [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi].
- Günlü, A. (2016). *Ergenlerde internet ve problemli internet kullanım davranışının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi].
- Günnar, Ö. (2016). *Adana il merkezi lise öğrencilerinde internet bağımlılığı, öfke ve saldırganlık arasındaki ilişki* [Tıpta uzmanlık tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Harrington, R. (2013). Stress, health, & well-being: Thriving in the 21th century. Wadsworth, Centage Learning.
- Haugland, S. W. (1999). What role should technology play in young children’s learning? Part 1. *Young Children*, 54(6), 26–31.
<http://www.jstor.org/stable/42727719>
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The digital addiction scale for children: Development and validation. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 22(12), 771–778. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0132>

- Hidaayah, N., Yunitasari, E., Nihayati, H. E., Faizah, I., Makhsusoh, H. A., & Purwanti, N. (2021). Relationship between stress levels and online game addiction in adolescents. *Nurse and Health: Jurnal Keperawatan*, 10(2), 222-227. <https://doi.org/10.36720/nhjk.v10i2.320>
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Hou, X. L., Wang, H. Z., Hu, T. Q., Gentile, D. A., Gaskin, J. ve Wang, J. L. (2019). The relationship between perceived stress and problematic social networking site use among Chinese college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(2), 306-317. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.26>
- Hui, E. K. P., & Tsang, S. K. M. (2012). Self-determination as a psychological and positive youth development construct. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-7. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22649322/>
- Hyunju, P. (2015). The relationship between internet use for non-academic purposes and happiness and stress in adolescents. *J Korean Acad Community Health Nurs*, 26(2), 169-177.
- Işık, Ş. (2022). *Psikolojiye giriş*. Pegem Akademi.
- Işık, M., Erdem, A., Güllüoğlu, Ö., Akbaba, E. (2007). *Televizyon ve çocuk*. Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İlk, Ç., & Güler, C. (2023). The relationship between digital addiction and life satisfaction. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 308-319. <https://doi.org/10.38021/asbid.1371253>
- İşçibaşı, Y. (2011). Bilgisayar, internet ve video oyunları arasında çocuklar. *Selçuk İletişim*, 7(1), 122-130. <https://doi.org/10.18094/si.13259>
- Jago, R., Thompson, J. L., Sebire, S. J., Wood, L., Pool, L., Zahra, J., & Lawlor, D. A. (2014). Cross-sectional associations between the screen-time of parents and

- young children: differences by parent and child gender and day of the week. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-54>
- Joo, J. (2013). Exploring relationships among Korean children's depression, smartphone addiction, and school life satisfaction: Focusing on partial least square (PLS) path modeling. *The Journal of Digital Policy & Management*, 11(12), 49-60. <http://dx.doi.org/10.14400/JDPM.2013.11.12.49>
- Jo, Y. S., Bhang, S. Y., Choi, J. S., Lee, H. K., Lee, S. Y., & Kweon, Y. S. (2020). Internet, gaming, and smartphone usage patterns of children and adolescents in Korea: A c- CURE clinical cohort study. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 420-432. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00022>
- Jurgens, M., & Helsloot, I. (2018). The effect of social media on the dynamics of (self) resilience during disasters: A literature review. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 26(1), 79-88.
- Kaewpradub, N., Kiatrungrit, K., Hongsanguansri, S., & Pavasuthipaisit, C. (2017). Association among internet usage, body image and eating behaviors of secondary school students. *Shanghai Archives of Psychiatry*, 29(4), 208-217. <http://dx.doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.216092>
- Kalkan, S. A., Mızrak, Ş., Ayaz, A., & Aydın, G. (2019). Okul doyumunu artırmaya yönelik psiko-eğitim programının etkililiği. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55), 987-1012.
- Karaarslan, G., & Sungur, S. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: Role of grade level, gender, and socio-economic status. *Science Education International*, 22(1), 72-79.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research

- findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33–50.
<https://doi.org/10.1080/01443410120101233>
- Kavaklı, M., & Yalçın, S. B. (2019). İnternet bağımlılığı ve algılanan stres ilişkisinin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 20(4), 175–184.
- Kaya, Z., Vangölü, M. S., Marufoğlu, M., & Özdemir, M. (2023). An investigation of high school students' levels of digital addiction and well-being according to some variables. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 117–138. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1173642>
- Kaygas, Y., Şam, M., Doğan, Y. B., Ağaoğlu, C. Y., Sonkur, A., & Durmuş, E. E. (2023). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığının yordayıcıları olarak sosyal kaygı ve öz yeterlik. *Bağımlılık Dergisi*, 24(4), 461–474.
<https://doi.org/10.51982/bagimli.1230295>
- Kemp, S. (2024, January 31). *Digital 2024: 5 billion social media users*.
<https://wearesocial.com/us/blog/2024/01/digital2024-5-billion-social-media-users/>
- Khalili-Mahani, N., Smyrnova, A., & Kakinami, L. (2019). To each stress its own screen: a cross-sectional survey of the patterns of stress and various screen uses in relation to self-admitted screen addiction. *Journal of Medical Internet Research*, 21(4), 1–20. <https://www.jmir.org/2019/4/e11485>
- Khan, A., Lee, E. Y., & Horwood, S. (2022). Adolescent screen time: Associations with school stress and school satisfaction across 38 countries. *European Journal of Pediatrics*, 181, 2273–2281. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04420-z>
- Kırlıoğlu, M., Kayaalp, A., & Arslan, S. (2023). Güncel bir sorun olarak çocuklarda ekran bağımlılığı ve ebeveyn tutumları. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 118–131. <https://doi.org/10.55109/tushad.1360037>
- Kim, E. H., & Kim, N. H. (2013). Comparison of stress level and hpa axis activity of internet game addiction vs. non-addiction in adolescents. *Journal of Korean*

Biological Nursing Science, 15(4), 173-183.

<https://doi.org/10.7586/jkbns.2013.15.4.173>

Kim, M., Shin, K., & Park, S. (2023). Academic helplessness and life satisfaction in Korean adolescents: The moderated mediation effects of leisure time physical activity. *Healthcare*, 11(298), 1-11. <https://doi.org/10.3390/healthcare11030298>

Kingston, N. M. (2009). Self-report inventory. Lopez, S. J. (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology* (s. 893-896). Wiley-Blackwell.

Korkmaz, Y. (2014). *Lise öğrencilerinin depresyon, anksiyete, stres ve internet bağımlılığı ilişkisinin bazı değişkenlere göre yordanması* [Yüksek lisans, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].

Koyuncuoğlu, D., & Akaroğlu, E. G. (2023). 4-6 yaş çocukların ekran kullanım alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *ODÜSOBİAD*, 13(3), 2599-2620. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1172837>

Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G. C., & Neale, J. M. (2010). *Abnormal Psychology*. John Wiley & Sons.

Kulaksızoğlu, A. (2013). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Kulu, H. (2023). *Çocuklarda problemli medya kullanımı ve etkileyen faktörler* [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi].

Kuss D. J., & Griffiths M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>

Kuşay, Y. (2013). *Sosyal medya ortamı olarak Facebook'un çekiciliği ve ergenlerde bağımlılık düzeyi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Leppänen, M.H., Sääksjärvi, K., Vepsäläinen, H., Ray, C., Hiltunen, P., Koivusilta, L., Erkkola, M., Sajaniemi, N., & Roos, E. (2020). Association of screen time with long term stress and temperament in preschoolers: Results from the DAGIS study. *Eur J Pediatr*, 179, 1805–1812.
<https://doi.org/10.1007/s00431020036865>
- Leung, L. (2007). Stressful life events, motives for internet use, and social support among digital kids. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(2), 204-214.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9967>
- Lovenjak, I., & Peklaj, C. (2016). Stress and perception of school satisfaction on a sample of Slovene primary school students. *Psychological Topics/Psihologijske Teme*, 25(3), 357-379.
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2), 156-162.
<https://doi.org/10.1080/00131720308984553>
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2011). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, 22(2012), 235-241.
- Mal, M., Jain, U., & Yadav, K. S. (2000). Effects of prolonged deprivation on learned helplessness. *The Journal of Social Psychology*, 130(2), 235-241.
- Mallawaarachchi, S. R., Anglim, J., Hooley, M., & Horwood, S. (2022). Associations of smartphone and tablet use in early childhood with psychosocial, cognitive and sleep factors: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 13-33. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.008>

- Medikoğlu, O. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* [Yüksek lisans, Sakarya Üniversitesi].
- Muslu, M., & Gökçay, G. F. (2019). Teknoloji bağımlısı çocuklarda obeziteye neden olan risk faktörleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 72-79.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
<http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Nagata, J. M., Ganson, K. T., Iyer, P., Chu, J., Baker, F. C., Gabriel, K. P., Garber, A. K., Murray, S. B., & Bibbins-Domingo, K. (2022). Sociodemographic correlates of contemporary screen time use among 9-and 10-year-old children. *The Journal of Pediatrics*, 240, 213-220. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.08.077>
- National School Climate Center (2024, Mayıs). What is school climate and why is it important? <https://schoolclimate.org/school-climate/>
- Nazik, F., & Güneş, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Cukurova Medical Journal*, 44, 41-48.
<https://doi.org/10.17826/cumj.533376>
- Nie, N. H., Hillygus, D. S., & Erbring, L. (2002). The internet in everyday life. Wellman, B., & Haythornthwaite, C. (Ed). *The internet in everyday in life* (s.215-243). BlacwellPublishing.
- Odabaşı, H. F. (2019). *Dijital Yaşamda Çocuk*. Pegem akademi.

- Odabaşıoğlu, G., Öztürk, Ö., Genç, Y., & Pektaş, Ö. (2007). On olguluk bir seri ile internet bağımlılığı klinik görünümüleri. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 46-51.
- Odacı, H. & Çikrıkci, Ö. (2017). Problemlı İnternet kullanımında depresyon, kaygı ve stres düzeyine dayalı farklılıklar. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 41-61. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0020>
- Oflazoğlu Göncü, F. (2013). *4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Ogden, J. (2007). *Health psychology: A textbook*. McGraw-Hill Education.
- Onur, M. A. (2019). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin internet bağımlılığı ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi].
- Orben, A., & Przybylski, A.K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behavior*, 3, 173-182. <https://doi.org/10.1038/s41562018-0506-1>
- Önal, A., & Filiz, B. (2023). Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin teknolojik bağımlılık ve algılanan stres düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(1), 80-92. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1170069>
- Özaltın, E., Söyler, H. Ç., & Günay, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı, algılanan anne baba tutumu, sosyal dışlanma ve akademik öz yeterlilik. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(8), 1093-1109. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.1047>
- Özcan, B. (2022). *İnternet oyunu oynama bozukluğu olan ergenlerde başa çıkma stratejileri, psikolojik dayanıklılık ve algılanan stres arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Özcan, Ö., & Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 16(1), 13-17.

- Özdenak Kandemir, C. (2019). *Geçmişten günümüze değişen televizyon ve çocuk izleyici: geleceğin anlamsal dijitali*. Der Kitabevi.
- Özer, Ş. (2013). *Problemli internet kullanımının benlik saygısı ve öznel iyi oluş ile açıklanabilirliği* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Park, J. H., & Park, M. (2021). Smartphone use patterns and problematic smartphone use among preschool children. *Plos One*, 16(3), 1-12.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244276>
- Paudel, S., Jancey, J., Subedi, N., & Leavy, J. (2017). Correlates of mobile screen media use among children aged 0-8: a systematic review. *BMJ Open*, 7, 1-12.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014585>
- Passer, M., Smith, R., Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., & Vliek, M. (2008). *Psychology: The science of mind and behavior*. McGraw-Hill
- Pedditzi, M. L., & Marcello, P. (2018). School social context, students' self-efficacy and satisfaction in high schools. *Bentham Open*, 11, 249-260.
[doi:10.2174/1874350101811010249](https://doi.org/10.2174/1874350101811010249)
- Pedersen, J., Rasmussen, M. G. B., Sorensen, S., O., Mortensen, S. R., Olesen, L. G., Brage, S., Kristensen, P. L., Puterman, E., & Grontved, A. (2022). Effects of limiting digital screen use on well-being, mood, and biomarkers of stress in adults. *Npj Mental Health Research*, 1(14), 1-10.
<https://doi.org/10.1038/s44184-022-00015-6>
- Piaget, J. (2016). *Çocuk psikolojisi*. Pinhan Yayıncılık.
- Prensky, M. (2001a), Digital natives, digital immigrants, part I. *On The Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b), Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? *On The Horizon*, 9(6), 1-9.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424843>

- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x>
- Plummer, D. M. (2010). Helping children to cope with change, stress and anxiety: A photocopiable activities book. Jessica Kingsley Publishers.
- Ramírez, S., Gana, S., Garcés, S., Zúñiga, T., Araya, R., & Gaete, J. (2021) Use of technology and its association with academic performance and life satisfaction among children and adolescents. *Front. Psychiatry* 12,1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.764054>
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale. *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Rasmussen, M.G.B., Pedersen, J., Olesen, L.G., Brage, S., Klakk, H., Kristensen, P. L., Brond, J. C., & Grontved, A. (2020). Short-term efficacy of reducing screen media use on physical activity, sleep, and physiological stress in families with children aged 4–14: Study protocol for the SCREENS randomized controlled trial. *BMC Public Health* 20(380), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8458-6>
- Reyes, O., & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence* 22, 57-71.
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). The common sense census: Media use by kids age zero to eight. *San Francisco, CA: Common Sense Media*, 263(283).
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85(3), 956-970. [doi:10.1111/cdev.12166](https://doi.org/10.1111/cdev.12166)
- Rugai, J., & Hamilton-Ekeke, J. T. (2016). A review of digital addiction: A call for safety education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 3(1), 17-22.

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Ed.). *Handbook of positive psychology* (s. 541-555). Oxford University Press
- Sağlık Bakanlığı (2023). *Teknoloji bağımlılığı ebeveyn rehberliği* [Broşür].
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers In Human Behavior*, 57, 321-325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>
- Sancaktar, M. (2020). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ve stres düzeyinin internet bağımlılığı ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi].
- Sari, N. T. I. (2017). Student school satisfaction and academic stress. In *Asean Conference On Psychology, Counseling & Humanities From Research to Practice: Embracing the Diversity*, 57-61.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(01), 123-142.
- Seabrook, E. M., Kern, M. L., & Rickard, N. S. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: a systematic review. *JMIR Mental ealth*, 3(4), 1-19.
[doi:10.2196/mental.5842](https://doi.org/10.2196/mental.5842)
- Seligman, M. E. P. (2004). *Authentic happiness*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

- Sevi, O. M., Odabaşıoğlu, G., Genç, Y., Soykal, İ., & Öztürk, Ö. (2014). Cep telefonu envanteri: Standardizasyonu ve kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 15(1), 15-22.
- Sezer Efe, Y., Erdem, E., Caner, N., Şener Taplak, A., Başdaş, Ö., & Bayat, M. (2022). Adölesanlarda siber zorbalık, internet bağımlılığı ve algılanan stres. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(2), 245-256. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.1005512>
- Sezgin, A. K. (2023). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, maneviyat ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Sigman, A. (2012). Time for a view on screen time. *Archives of disease in childhood*, 97(11), 935-942. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2012-302196>
- Singh, A. K., & Singh, P. K. (2019). Digital addiction: A conceptual overview. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1-12.
- Solter, A. J. (2022a). *Bilinçli bebek*. Doğan Kitap.
- Solter, A. J. (2022b). *Oyun oynama sanatı*. Doğan Kitap.
- Son, Y. J., & Heo, M. S. (2020). A study on social media usage, helplessness, and loneliness experienced by college students since the COVID-19 pandemic. *Journal of Digital Contents Society*, 21(11), 1957-1971.
- Sönmezer, Z., & Balcıoğlu, B. A. (2023). Dijital medya ve ekrana emanet edilen çocuklar. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(33), 54-70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8339914>
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic internet use. *Addictive Behaviors*, 39(1), 3-6. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.09.007>
- Steyer, J. P. (2012). *Facebook çağında büyümek*. Doğan Kitap.
- Stora J. B. (1992). *Stres*. İletişim Yayınları.

- Straker, L. M., Coleman, J., Skoss, R., Maslen, B. A., Burgess-Limerick, R., & Pollock, C. M. (2008). A comparison of posture and muscle activity during tablet computer, desktop computer and paper use by young children. *Ergonomics*, 51(4), 540–555.
<https://doi.org/10.1080/00140130701711000>
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1998). Computer games for girls: What makes them play? Cassell, J., & Jenkins, H. (Ed.) *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games* (s. 46-71). The MIT Press.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Şahin, E., Turk, F., & Hamamcı, Z. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde depresyon, anksiyete ve stres ile başa çıkma tutumlarının sosyal medya bağımlılığıyla ilişkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 9(1), 165-186.
<https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1001102>
- Şahin Öztürk, İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin bilgisayar kullanım amaçları ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Şata, M., & Karip, F. (2017). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu'nun ergenler için Türk kültürüne uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(4), 426–440.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Pearson.
- Tan, G. (2023). *Dijital cihazların eğitim uygulamalarında kullanımı ve dijital cihazların ilkökul dönemindeki çocukların gelişim alanlarına yönelik Matthew Etkisi* [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi].
- Tatar, E. E. (2010). *Hashimoto tiroiditi hastalarında stres belirtileri, strese yatkınlık, öfke ve stresle baş etme yöntemleri* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Tarhan, N. (2015). *Bilinçli genç olmak*. Timaş Yayınları.

- Tarhan, N., Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık: Sanal veya gerçek*. Timaş Yayınları.
- Telef, B. (2014). Turkish adaptation study of overall school satisfaction scale for children. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 10(2), 478-490.
<https://doi.org/10.17244/eku.43152>
- Telef, B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Tedmem (2023). *Bir bakışta eğitim 2023: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*.
<https://tedmem.org/yazilar-detay/bir-bakista-egitim-2023>
- Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. *The Future of Children*, 24(1), 41-59. <https://www.jstor.org/stable/23723382>
- Tummers, N. E. (2011). *Teaching stress management: Activities for children and young adults*. Human Kinetics.
- Tuncer, N. (2000). Çocuk ve internet kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 205-212.
- Türk, F. (2020). Öğrenim kademelerine göre PDR hizmetleri. Işık, Ş. (Ed.). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 105-145). Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (2024, Nisan 30). *Teknoloji tanımı*.
<https://sozluk.gov.tr/?ara=teknoloji>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2023, Ağustos 29). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması 2023*.
[https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim_Teknolojileri-\(BT\)_Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim_Teknolojileri-(BT)_Kullanim-Arastirmasi-2023-49407)
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021, Aralık 22). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2021*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim_Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132
- Türkçe Sözlük. (2011). Stres. *TDK'nın Türkçe sözlüğü* (11. Baskı).

- Unur Güner, L. (2021). *Ergenlerde travmatik yaşantılar ve problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkide stres ve duygu düzenlemenin rolü* [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi].
- Üstündağ A. (2022). Çocukların sosyal medya, akıllı telefon ve oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 23(3), 316-326.
<https://doi.org/10.51982/bagimli.1004767>
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi].
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research* 59(2), 203-228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Vidić, T. (2021). Students' school satisfaction: The role of classroom climate, self efficacy, and engagement. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(3), 347-357.
- Watson, A. (2023, Ağustos, 29). *Coronavirus impact: Global in-home media consumption by country*.
<https://www.statista.com/statistics/1127740/home-media-consumption-growth-coronavirus-worldwide-by-country/>
- Webster, C. A., Mîndrila, D., Murphy, A. D., Banićević, I., Perić, D., Stankić, D., & Banićević, Ž. (2024). Student profiles of physical activity, screen time, sleep quality and dietary habits and their association with mental health and school satisfaction: An exploratory study. *Psychology In The Schools*, 61(4), 1-27.
<https://doi.org/10.1002/pits.23127>
- World Health Organization. (2024, Mayıs 1). *Digital health*. https://www.who.int/health-topics/digital-health#tab=tab_1
- Yalçın, S. (2019). *Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans, Maltepe Üniversitesi].

- Yavuzer, H. (2013) *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014). *Okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H., & Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları*. Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Gelişimsel rehberlik*. Morpa Kültür Yayınları.
- Yeygel, S., & Temel Eğinli, A. (2009). Çocukların yeni oyuncacı: İnternet (Çocukların internet kullanımına ilişkin bir araştırma). *Marmara İletişim Dergisi*, (15).
- Yılmaz, D., & Güney, R. (2021). Medyanın çocuklar üzerindeki etkileri ve kullanımına ilişkin öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(4), 486-494. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.829839>
- Young, K. S. (2011). CBT-IA: The first treatment model for internet addiction. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 25(4), 304-312. <http://dx.doi.org/10.1891/0889-8391.25.4.304>
- Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi* [Yüksek lisans, İstanbul Arel Üniversitesi].

EKLER

EK 1: İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu İzni



T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-38510686-050.04-2400017253
Konu : Nihal Yardımcı'nın Başvurusu

08.03.2024

İlgili Makama,

İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 2024/2 sayılı ve 27.02.2024 tarihli kararıyla, İMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) yüksek lisans öğrencisi **Nihal Yardımcı**'nın "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Çocuklarında Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres Düzeyi ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı YL tezi kapsamında (dan. Dr. Işıl Tekin) veri toplanmasına yönelik araştırma dosyası görüşülmüş, içerik bakımından etik bir sorun bulunmadığı sonucuna varılarak izin talebi uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Tuncay BAŞOĞLU
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: U777979

Bu belge, gizli elektronik belge ile sunulmuştur.

Belge Takip Adresi:
<https://ilya.sosmedegyet.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage.aspx>

Adres:

Telefon No: 0216) 2802333

e-Posta:

Web Adresi: info@medeniyetuni.edu.tr

Faks No:

İnternet Adresi: www.medeniyetuni.edu.tr

Bilgi için:

Telefon No:

Diğer Bilgi:

Tuncay Başoğlu

Öğretim Üyesi



EK 2: MEB Araştırma İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-102067276
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Nihal YARDIMCI)

10/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Medeniyet Üniversitesinin 19.03.2024 tarihli ve E-60378714-100-2400018949 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.05.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Problemlî Teknoloji Kullanımı,
Algılanan Stres Düzeyi ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi için : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meh.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : mebuis01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evetkayit.meb.gov.tr/adresinden> 3528-4d39-3c15-aa92-bbe4 kodu ile teyit edilebilir.



EK 3: Veli Onam Formu

AYDINLATILMIŞ VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Problemlili Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres Düzeyi Ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adıyla, 05 Şubat 2024 – 30 Haziran 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma Uygulaması: 1 adet kişisel bilgi formu ve 3 adet ölçek uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile yüksek lisans eğitimini sürdürmekte olan Şehit Üsteğmen Gökhan Yavuz İlkokulu Okul Psikolojik Danışmanı/Rehber Öğretmeni Nihal YARDIMCI tarafından gerçekleştirilmektedir. Çocuğunuzdan veri toplamak amacıyla uygulanacak ölçekler, çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Ölçekler, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra tarafıma e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla.

Araştırmacı : Nihal YARDIMCI

İletişim Bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

EK 4: Öğrenci Gönüllü Katılım Onam Formu

Öğrenci Gönüllü Katılım Onam Formu

“İlkokul 3. ve 4. Sınıf Çocuklarında Problemlı Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres Düzeyi ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi “ başlıklı çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Nihal YARDIMCI tarafından yürütölen bir araştırmadır. Bu araştırma, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problemlı teknoloji kullanımı, algılanan stres düzeyi ve okul doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma raporunda ölçeklerle ilgili genel sonuçlar verilecek olup, veri toplanılan katılımcı öğrencilerin kişisel bilgileri tamamen gizli tutulacaktır.

1. Aşağıda imzası olan ben “İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Problemlı Teknoloji Kullanımı, Algılanan Stres Düzeyi ve Okul Doyumu Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışmayı yürüten araştırmacı Nihal YARDIMCI çalışmanın yapısı, amacı, uygulama süresi ve ne yapmam istediğı hakkında ayrıntılı olarak sözlü ve yazılı olarak bilgi verdi.
3. Veri toplama sürecinde, çalışma ile ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacının, gizlilik ilkesine uyması şartıyla, bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağımı, araştırmacı ile tam bir uyum içinde çalışacağımı ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında e-posta yolu ile araştırmacıya ulaşabileceğimi kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasına izin verdiğimi ve sonuçların yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, İmza

Sorumlu Araştırmacının Adı ve Soyadı, İletişim Bilgileri, İmza

Nihal YARDIMCI

.....

EK 5: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, ‘Kişisel Bilgi Formu’ sizlerin bazı sosyo-demografik bilgilerinize yönelik olarak hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Bu ankette size uygun olan ifadenin yanındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretlemeniz istenmektedir. Anket sonuçları araştırma kapsamında kullanılacaktır. Lütfen tüm bilgileri içtenlikle veriniz ve tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Nihal YARDIMCI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2. Yaşınız: 8 () 9 () 10 ()

3. Sınıfınız: 3 () 4 ()

4. Kardeş Bilgileriniz:

Kardeşim Yok () 1 () 2 () 3 veya daha fazla ()

5. Teknolojik Cihazınızı Günlük Kullanma Süreniz:

Yarım saatten az ()

Yarım saat-1 saat arası ()

1-2 saat arası ()

2-3 saat arası ()

3 saatten fazla ()

6. En Çok Kullandığınız Teknolojik Cihaz/Cihazlarınız (1’den fazla işaretleyebilirsiniz):

Televizyon ()

Akıllı Telefon ()

Tablet ()

Bilgisayar / Laptop ()

Oyun Konsolu

()

7. En Çok Zaman Harcadığınız Uygulama/Etkinlikler (1'den fazla işaretleyebilirsiniz):

Ödev/Araştırma Yapmak ()

Film/Çizgi Film/Dizi İzlemek ()

Oyun Oynamak ()

İletişim/Mesajlaşmak ()

Sosyal Medya Kullanmak ()

EK 6: Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği

Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği - Örnek Maddeler

Sevgili Öğrenciler,

- Aşağıda dijital cihaz kullanımınızla ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır.
- "Cihazım" ifadesi şu anlama gelmektedir: Laptop, Bilgisayar, Tablet, Akıllı Telefon, Oyun Konsolu vb. cihazlar.
- "Cihazımı kullanma" ifadesi şu anlama gelmektedir: oyun oynama, video izleme ve/veya sosyal medyayı kullanma vb.
- Lütfen tüm maddeleri dikkatli bir şekilde okuyunuz. Son 6 ay içinde cihazınızı veya cihazlarınızı kullanımınızla ilgili en uygun seçeneği belirten kuyucuğa çarpı işareti koyunuz. Maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Maddeler		(1) Hiçbir Zaman	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Genellikle	(5) Her Zaman
1	Okulda olmadığımda vaktimin çoğunu cihazımı kullanarak geçiririm.					
2						
3						
4						
5						
6	Cihazımı kullanmayı tercih ettiğim için ailemle zaman geçirmiyorum.					
7						
8						
9						
10	Cihazımı kullanmaktan dolayı daha az uyuyorum.					
11						
12						
13						
14	Cihazımı kullanmak hayatımdaki en önemli şeydir.					
15						
16						
17						
18						

19						
20	Ödevimi veya başka önemli şeyleri yaparken cihazımı kontrol ederim.					
21	Cihazımı kullanmayı bırakmam istendiğinde sinirlenirim.					
22						
23						
24						
25	Okul notlarım gittikçe düşmesine rağmen cihazımı kullanmaya devam ediyorum.					

EK 7: 7-11 Yaş Arası Çocuklar İçin Algılanan Stres Ölçeği

7-11 Yaş Arası Çocuklar İçin Algılanan Stres - Ölçeği Örnek Maddeler

Sevgili çocuklar;

Aşağıda insanların bazen nasıl düşündüklerini veya hissettiklerini açıklayan bazı cümleler bulunmaktadır. Sizi en iyi ifade eden kutucuğu işaretleyiniz. Unutmayınız ki, bu bir sınav değildir, doğru ya da yanlış seçeneği yoktur.

	Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. Sağlıklı düşünebilirim.	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()
6. Beklenmeyen bir şey olduğu zaman endişelenirim.	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()
	()	()	()	()	()
10. Karşılaştığım her durumla başa çıkabilirim.	()	()	()	()	()

EK 8: Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği

Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği – Örnek Maddeler

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda okul ve öğrenme yaşantılarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Her bir soru için 1 ile 5 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Tamamen katılmıyorum (1),

Katılmıyorum (2),

Kararsızım (3),

Katılıyorum (4),

Tamamen katılıyorum (5)”

	Maddeler	(1) Tamamen Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1	Okuldaki günlerim güzeldir.	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5	Okul eğlencelidir.	1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5

EK 9: Ölçek İzinleri

C

Cansu Kızık
Alıcı: ben ▾

21 Oca Paz 19:57 ☆ 😊 ↶ ⋮

Merhaba, evet çalışmanızda ölçeği kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar dilerim.
Nihal Yardımcı <[REDACTED]>, 18 Oca 2024 Per, 18:55 tarihinde şunu yazdı:

...

2 ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ

7-11-yas-arasi-co...Uygulama formu (...)

T

Tuba Bağatarhan
Alıcı: ben ▾

20 Oca Cmt 23:21 ☆ 😊 ↶ ⋮

Merhaba Nihal Hanım,

Ölçeği, maddelerini değiştirmeden ve referans göstererek araştırmanızda kullanabilirsiniz.
Ekte iki dosya paylaşıyorum. İlki ölçeğe ilişkin makalemiz. Diğer ölçek formu, ölçeğin puanlama sistemi ve geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgilerin olduğu bir dosya.
Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Tuba Bağatarhan

Gönderen: Nihal Yardımcı <[REDACTED]>
Gönderildi: 18 Ocak 2024 Perşembe 17:02
Kime: [REDACTED]
Konu: Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği kullanım izni hk.

B

Bulent Baki Telef
Alıcı: ben ▾

18 Oca Per 19:13 ☆ 😊 ↶ ⋮

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. Araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

18 Oca 2024 Per 19:11 tarihinde Nihal Yardımcı <[REDACTED]> şunu yazdı:

...

2 ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ

Çocuklar için Kap...Telef, 2014 EKU(1)...