T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

Bağımlılık Psikolojisi Bilim Dalı

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL KAYGI VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞININ ARACI ROLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Ahsen EMİNOĞLU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Nurhan NAZ

İstanbul – 2026

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Ahsen EMİNOĞLU

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Teknoloji Bağımlılığının Aracı Rolü

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Psikoloji

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 30.12.2025

Sayfa Sayısı : 127

Tez Danışmanları : Dr. Öğr. Üyesi Nurhan NAZ

Dizin Terimleri : Sosyal Kaygı, Teknoloji Bağımlılığı, Akademik Başarı

Türkçe Özet : Bu araştırma, üniversite öğrencileri örnekleminde sosyal kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkide teknoloji bağımlılığının aracı rolünü test etmeyi amaçlamıştır. Sosyal kaygısı yüksek bireylerin teknoloji kullanım eğilimlerinin bağımlılık davranışlarıyla nasıl kesiştiği ortaya konarak, bağımlılığın davranışsal boyutuna kuramsal ve uygulamalı katkılar sağlanmıştır. Ayrıca, teknoloji bağımlılığının akademik başarı üzerindeki dolaylı etkileri incelenerek bireysel işlevselliği etkileyen psikolojik mekanizmalar daha iyi anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada nicel ve kesitsel bir yöntem benimsenmiş, sosyal kaygı bağımsız, akademik başarı bağımlı ve teknoloji bağımlılığı aracı değişken olarak ele alınmıştır. Veriler,

İstanbul'daki üniversitelerde öğrenim gören 18-35 yaş arası öğrencilerden çevrim içi anket yoluyla toplanmıştır. Kullanılan ölçme araçları; Demografik Bilgi Formu, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ve Akademik Başarı Envanteri olmuştur. Veriler SPSS ile analiz edilmiş, yapısal eşitlik modeliyle aracı etki sınanmıştır.

Bulgular, sosyal kaygı ve teknoloji bağımlılığı etkileşiminin akademik başarı üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlarla, üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışmanlık ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sunulması hedeflenmiştir.

Dağıtım Listesi **:** 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Ahsen EMİNOĞLU

T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

Bağımlılık Psikolojisi Bilim Dalı

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL KAYGI VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞININ ARACI ROLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Ahsen EMİNOĞLU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Nurhan NAZ

İstanbul – 2026

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Adı SOYADI

…/…/2026

İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ahsen EMİNOĞLU'nun "**Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Teknoloji Bağımlılığının Aracı Rolü"** adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Bağımlılık Psikolojisi bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	*Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Osman Kurtkan KAPICIOĞLU*
Üye	*Dr. Öğr. Üyesi Nurhan NAZ* (Danışman)
Üye	*Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Şahin ÖZDEN*

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20..

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkide teknoloji bağımlılığının aracı rolünü değerlendirmektir. Günümüzde özellikle genç bireyler arasında yaygınlaşan sosyal kaygı ve dijital teknoloji kullanımı, akademik yaşam üzerinde önemli etkiler oluşturabilmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışma, psikolojik ve davranışsal değişkenlerin akademik başarıya etkilerini bütüncül bir modelle ele almayı hedeflemiştir.

Araştırma, 486 üniversite öğrencisinden toplanan verilerle yürütülmüş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ve Akademik Başarı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS ve PROCESS Macro programları ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizi, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Model 4 üzerinden gerçekleştirilen aracılık analizi kapsamında bulgular elde edilmiştir.

Elde edilen analiz bulguları, sosyal kaygı düzeyleri ile teknoloji bağımlılığı arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, teknoloji bağımlılığı ile akademik başarı arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sosyal kaygının akademik performansı direkt olarak olumsuz etkilediği görülürken, teknoloji bağımlılığının bu korelasyon içinde kısmi bir aracı değişken olarak işlev gördüğü tespit edilmiştir. Bu sonuç, sosyal kaygının akademik başarı üzerindeki etkisinin sadece direkt bir yolla değil, aynı zamanda dijital kullanım alışkanlıkları aracılığıyla da dolaylı olarak ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Demografik değişkenler açısından yapılan karşılaştırmalarda ise cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenlerinin anlamlı farklılıklar yarattığı görülmüştür. Kadın öğrenciler sosyal kaygı ve akademik başarıda daha yüksek puanlara sahipken; erkek öğrenciler teknoloji bağımlılığı düzeyinde öne çıkmıştır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin psikolojik durumları ve dijital alışkanlıklarının akademik başarıya etkisini ortaya koymakta ve bu doğrultuda bireysel destek, dijital farkındalık ve akademik yapılandırmaya yönelik öneriler geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Özellikle yükseköğrenim kurumlarının psikolojik danışmanlık,

zaman yönetimi eğitimi ve alternatif değerlendirme sistemlerine yatırım yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Sosyal Kaygı, Teknoloji Bağımlılığı

SUMMARY

The main purpose of this study is to examine the relationship between university students' social anxiety levels and their academic success and to evaluate the mediating role of technology addiction in this relationship. Social anxiety and digital technology use, which have become widespread especially among young individuals today, can have significant effects on academic life. In this context, the study aimed to address the effects of psychological and behavioral variables on academic success with a holistic model.

The study was conducted with data collected from 486 university students and the relational screening model was used. Social Anxiety Scale, Technology Addiction Scale and Academic Success Scale were used as data collection tools. The obtained data were analyzed with SPSS and PROCESS Macro programs. Findings were obtained within the scope of correlation analysis, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and mediation analysis performed on Model 4.

According to the analysis results, a positive and significant relationship was found between social anxiety and technology addiction; a negative and significant relationship was found between technology addiction and academic success. In addition, while social anxiety directly affects academic success negatively, technology addiction has been determined as a partial mediator variable in this relationship. This finding shows that the effect of social anxiety on academic success is not only direct but also indirectly realized through digital habits. In comparisons made in terms of demographic variables, it was seen that gender and income level variables created significant differences. While female students had higher scores in social anxiety and academic success, male students stood out in terms of technology addiction.

The research results reveal the effect of students' psychological states and digital habits on academic success and pave the way for the development of suggestions for individual support, digital awareness and academic structuring in this direction. It is emphasized that higher education institutions should invest in psychological counseling, time management training and alternative assessment systems.

Keywords: Academic Success, Social Anxiety, Technology Addiction

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
SUMMARY ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **iv**
KISALTMALAR ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **viii**
ÖNSÖZ ..... **ix**
GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN GENEL ESASLARI

1.1. Araştırmanın Problemi 6
1.2. Araştırmanın Hipotezleri 6
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi 7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları 9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 9

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Kaygı 11
2.1.1. Sosyal Kaygının Tanımı ve Tarihçesi 11
2.1.2. Sosyal Kaygının Epidemiyolojisi 13
2.1.3. Sosyal Kaygının Etiyolojisi Üzerine Yapılan Çalışmalar 15
2.2. Akademik Başarı 21
2.2.1. Akademik Başarının Tanımı 22
2.2.2. Akademik Başarıya Kuramsal Yaklaşımlar ve İlgili Çalışmalar 24
2.2.3. Akademik Başarı ve Sosyal Kaygı 29
2.3. Teknoloji Bağımlılığı 31
2.3.1. Teknoloji Bağımlılığı Tanımı 31
2.3.2. Teknoloji Bağımlılığının Epidemiyolojisi 32
2.3.3. Teknoloji Bağımlılığı Alt Tipleri 34
2.3.3.1. Sosyal Ağ Bağımlılığı 34
2.3.3.2. Anlık Mesajlaşma Bağımlılığı 36
2.3.3.3. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı 37
2.3.3.4. Web Siteleri Bağımlılığı 38
2.3.4. Psikolojide Teknoloji Bağımlılığı 39
2.3.5. Sosyal Kaygı ve Akademik Başarı İlişkisinde Teknoloji Bağımlılığı . 41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE TEKNİKLERİ

3.1. Araştırmanın Modeli 44
3.2. Evren ve Örneklem 44
3.3. Veri Toplama Araçları 44
3.3.1. Demografik Bilgi Formu 44
3.3.2. Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği (Aydın, 2018) 45
3.3.3. Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (Soykan vd., 2003 tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.) 45
3.3.4. Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği 46
3.4. Veri Analizi 46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. Korelasyon Analizi Bulguları 54
4.2. Aracı Rol Analizi Bulguları 57
4.3. Karşılaştırma Analizi Bulguları 59

TARTIŞMA 78
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 81
KAYNAKÇA 84
EKLER 102

KISALTMALAR

APA	**:**	Amerikan Psikoloji Derneği
BT	**:**	Bilgi Teknolojisi
Dİ	**:**	Davranışsal İnhibisyon
DSM V	**:**	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı 5
GPA	**:**	Grade Point Average (Not Ortalaması)
SAS	**:**	Sosyal Ağ Siteleri
SES	**:**	Sosyoekonomik Statü
TKS	**:**	Taijin Kyofusho Sendromu
WHO	**:**	World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerinin Dağılımı 48
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerinin Dağılımı (Devamı) 50
Tablo 3. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistiklerin ve Basıklık, Çarpıklık, Cronbach Alpha Katsayılarının Değerlendirilmesi 53
Tablo 4. Değişkenler Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi 54
Tablo 5. Sosyal Kaygı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Teknoloji Bağımlılığının Aracı Rolü 57
Tablo 6. Cinsiyete Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 59
Tablo 7. Teknolojik Cihaz Durumuna Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 60
Tablo 8. Gelir Düzeyine Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 61
Tablo 9. Yaşa Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 63
Tablo 10. Sınıfa Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 65
Tablo 11. Sosyal Ağlarda Günlük Vakit Geçirme Süresine Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 66
Tablo 12. Mesajlaşma Uygulamalarında Günlük Vakit Geçirme Süresine Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 66
Tablo 13. İnternet Sitelerinde Günde Ortalama Vakit Geçirme Süresine Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 69
Tablo 14. Tüm Bu Programlara Günde Ortalama Vakit Ayrılan Süreye Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması 72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Aracılık Modeli 8
Şekil 2. Sosyal Kaygı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Teknoloji Bağımlılığının Aracı Rolü 58

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkide teknoloji bağımlılığının olası aracı rolünü ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Günümüzde dijital teknolojilerin hayatın her alanına nüfuz etmesi, özellikle genç bireylerin psikolojik ve akademik yaşamlarında çeşitli etkileşimleri beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırma, sosyal kaygı, teknoloji bağımlılığı ve akademik başarı arasındaki dinamik ilişkiyi anlamaya ve bu alandaki literatüre katkı sunmaya yönelik bir çabanın ürünüdür.

Araştırma süreci boyunca yalnızca teorik bilgilerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda, istatistiksel analizler ve bireysel gözlemlerle zenginleştirilmiş bir içerik sunulması hedeflenmiştir. Bu sürecin her aşamasında hem akademik disiplinin gereklerine sadık kalmaya hem de özgün katkılar sunmaya özen gösterilmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkılarını ve desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Nurhan Naz'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca veri toplama sürecinde katkı sağlayan katılımcı öğrencilere ve bana her zaman destek olan, yıllarca biriktiğim dostlarıma, canım aileme, sabırları ve motivasyonları için minnettarım.

Bu çalışmanın, üniversite öğrencilerinin karşı karşıya olduğu sosyal ve akademik zorlukların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması ve ilerleyen araştırmalar için bir temel teşkil etmesi temennisiyle…

Klinik Psk. Ahsen Eminoğlu

GİRİŞ

Sosyal kaygı, bireyin bir ya da daha fazla sosyal etkileşimde belirgin bir kaygı, sinirlilik veya korku deneyimlemesi sonucu kaçınma davranışları sergilemesidir. Yaşam boyu yaygınlık oranının %12 gibi yüksek bir seviyede olması sebebiyle, sosyal kaygı, majör depresyon ve alkol bağımlılığının ardından en sık rastlanan psikiyatrik rahatsızlık olarak kabul edilir (Mou vd., 2022). Eğitim, bilimsel araştırma veya bilgi üretimi gibi akademik faaliyetlerin sürdürüldüğü kurumlarda, öğrenim gören bireylerin sosyal kaygı geliştirme eğilimi genel popülasyona kıyasla daha yüksektir. Tanı kriterlerine göre bu öğrenci grubunda sosyal kaygı prevalansının %10 ila %33 arasında değişebildiği öngörülmektedir. Akademik hayat rekabet ve stresle doludur. Öğrencilerin akademik hayat boyunca yaşadıkları bu rekabetçi ortam ve sayısız sosyal değerlendirme sorunu, onları gerçek veya hayali bir utanç korkusuna daha yatkın hale getirebilir, bu da sosyal kaygıya yatkınlıklarını artırır (Elemo ve Turkum, 2022). Sosyal kaygı yalnızca akademi öğrencilerinin psikososyal uyumuna ve kişilerarası etkileşimlerine zarar vermekle kalmaz, aynı zamanda akademik başarının da olumsuz bir öngörücüsüdür (Russell ve Topham, 2012). Mevcut araştırmalar açısından, akademik sonuçlara daha fazla dikkat edilmiştir, ancak son araştırmalar sosyal kaygının öğrencilerin akademik katılımı üzerindeki etkisine de odaklanmıştır (Aibao vd., 2022). Sosyal kaygı genellikle ergenlikte ortaya çıkar ve yaklaşık 25 yıl sürebilir (Steinerd vd., 2013), bu da üniversite öğrencilerinin eğitimsel, sosyal ve mesleki gelişiminde önemli aşamaları kapsar. Üniversiteye girmek, birçok üniversite öğrencisinin yeni insanlarla tanışma, kişilerarası olumlu ilişkiler kurma ve uygun akademik görevleri tamamlama gibi bir dizi zorlukla karşılaştığı yeni bir ortama uyum sağlamak anlamına gelir. Ancak, bu çerçevede, üniversite öğrencileri duygularını ve fikirlerini kamuya açık bir şekilde ifade etmekten hoşlanmayabilir, öz-bilinçli hale gelebilir ve yeteneklerinden şüphe duyabilirler. Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalara göre, üniversite öğrencileri arasında sosyal kaygının görülme oranı %10 ila %40 arasında değişmektedir (Russel ve Shaw, 2009; Tillfors ve Funmark, 2007). Çin'de yapılan bir çalışmada, katılımcıların %33,38'i en az bir sosyal kaygı belirtisi bildirmiştir (Meng vd., 2021).

Araştırmalar, sosyal ve akademik faaliyetlere katılımın üniversite yaşamındaki akademik başarı için önemli olduğunu göstermektedir (Tinto, 2006). Ancak, olumsuz

değerlendirmelerden kaynaklanan korku ve hayal kırıklığı ve sosyal durumlardan kaçınma gibi sosyal kaygının özellikleri, akademi öğrencileri için özellikle dezavantajlı olabilir çünkü onları vazgeçilmez sosyal ve değerlendirici faaliyetlere katılmaktan alıkoyar ve bu durum öğrencilerin yaşam kalitelerini bozar. Aslında Brook ve Willoughby (2015), sosyal kaygı ve kaçınma duygularının üniversite öğrencilerinin akademik başarıyı destekleyen öğrenme fırsatlarından faydalanmasını engelleyebileceğini belirtmiştir. İngiltere'de yürütülen önceki bir çalışma, sosyal kaygısı olan bireylerin öğrenme aktivitelerine katılımlarını engelleyebileceğini göstermektedir.

Sosyal kaygısı olan bireyler kendilerini izole edebilir ve kaygı duygularını azaltmak için kaçınmacı davranışlar benimseyebilir. Sınıfta öğrenmeye katılamama, konuşma, sorgulama, tartışma ve diğer öğrenme aktivitelerinden kaçınma gibi kaçınmacı davranış stratejileri, üniversite öğrencilerinin akademik performansını bozan uyumsuzluk ve devamsızlık gibi sorunlara yol açabilir. Çeşitli araştırmalar (Baptista vd., 2012; Djidonou vd., 2016), üniversite öğrencileri arasında sosyal kaygı varlığının düşük akademik başarıyla ilişkili olduğunu göstermesine rağmen, bu durumun ardındaki temel mekanizmalar yeterince incelenmemiştir. Bu bağlamda, sosyal kaygının akademik performansı nasıl etkilediğine dair nedensel yolları ve altta yatan süreçleri araştırmanın, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını yönetmeye yönelik stratejiler geliştirmek için kritik bir referans sağlayacağı düşünülmektedir.

Tinto (1975)'nun terk teorisi modeli, üniversiteyi tamamlamanın anahtarının okuldaki akademik ve sosyal sistemlere katılımın bütünleşme derecesi olduğunu ileri sürmektedir. Dahası, sosyal kaygısı olan üniversite öğrencileri engellenen akademik ve sosyal bütünleşme nedeniyle akademik başarısızlık sorunları yaşayabilir. 300 üniversite öğrencisinin katıldığı bir anket ve not ortalaması (GPA) verilerinin analizi yoluyla Parikh (2008), akademik katılımın GPA ile pozitif korelasyon gösterdiğini bulmuştur. Kanadalı üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, sosyal kaygı akademik performansı önemli ölçüde ve negatif yönde belirlemiştir. (Brook ve Willoughby, 2015). Russell ve Topham (2012) ayrıca üniversite öğrencilerinin düşük akademik performansını sosyal kaygının olumsuz etkisine bağlamıştır.

Teknoloji bağımlılığı, davranışsal bağımlılık semptomlarına dönüşen sosyal medya kullanımına uyumsuz bir bağımlılığı içeren psikolojik bir durumdur. Bir meta-analiz, teknoloji bağımlılığının genel yaygınlığının 32 ülke ve bölgede %24 olduğunu ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımına bağımlılık için odak grup olduğunu göstermiştir (Cheng vd., 2021). Teknoloji bağımlılığı, sosyal medyaya saplantı, aşırı kullanım, duygusal kontrol vb. olarak kendini gösterir. Bu, internet bağımlılığına benzerdir ve bir alt türü olarak kabul edilir (Ryan vd., 2016).

İnternet bağımlılığının öğrencilerin başarısı ve performansı üzerindeki etkisine dair endişeler artmaktadır. İnternette çok fazla zaman geçirmek öğrencilerin günlük rutinlerinin bir parçası haline gelmiştir (Foroughi vd., 2019). Akıllı telefonlar aracılığıyla internete kolay erişim ile öğrenciler günlük zamanlarının giderek artan bir miktarını internette etkileşime girerek geçirmekte ve bu da akademik çalışmalarına ayırdıkları zamanı etkileyebilmektedir (Giunchiglia vd., 2018).

İnternetin yaygın kullanımını inceleyen çalışmalar bunun öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine yol açabileceğini göstermiştir (Annamalai vd., 2019; Busalim vd., 2019). Benzer şekilde, Kirschner ve Karpinski (2010) internette geçirilen zamanın çalışmalara daha az dikkat verme, dikkat dağınıklığı, kötü zaman yönetimi ve daha düşük not ortalamaları (GPA) ile pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak, Al-yafi ve diğerleri (2018), internetin pasif ve bağımlı kullanıcılarının akademik performansının, etkileşimli kullanıcılardan önemli ölçüde daha düşük olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, öğrencilerin düşük akademik performansının özsaygılarını olumsuz yönde etkilediği, üniversiteden veya günlük yaşamdan daha fazla geri çekilmeye ve motivasyon kaybına yol açtığı bildirilmiştir. (Baturay ve Toker 2017).

Akademik katılım, akademik başarıyı etkileyen potansiyel motivasyonun görünür ve temel tezahürü olarak kabul edilebilir. Bir çalışma, internet bağımlılığının motivasyonla negatif korelasyonlu olduğunu bulmuştur (Odacı, 2011). Dahası, ilgili ampirik çalışmalar, sosyal medya kullanımının öğrenmeye güçlü bir şekilde müdahale edebileceğini göstermiştir (Boer vd., 2020). Tong ve diğerleri (2023), sosyal medyanın uzun süreli kullanımının akademik dikkat için zararlı olabileceğini öne sürmüştür. Bu nedenlerle internet bağımlılığının öğrencilerin akademik performansında bir düşüşe yol açacağı varsayılabilir.

Sosyal etkileşimdeki zorluklar, internet bağımlılığı için temel oluşturmaktadır. Sosyal Telafi Hipotezi ve Telafi Edici İnternet Kullanım Teorisi'ne göre, sosyal kaygıdan muzdarip bireyler, kaygıyı azaltmak ve kaçma arzusunu tatmin etmek için bir telafi olarak çevrimiçi sosyal medya aracılığıyla iletişim kurmayı ve etkileşimde bulunmayı seçebilirler ve bu da onları teknoloji bağımlılığına karşı özellikle duyarlı hale getirir (Mou ve vd, 2024). Önceki araştırmalar da sosyal kaygı yaşayan bireylerin daha fazla kontrol ve rahatlık sunan sosyal medyanın aşırı kullanımına karşı bağımlılık eğilimleri geliştirmeye daha yatkın olduğunu öne sürmüştür (de Bérail vd., 2019; Ali vd., 2021). Teknoloji bağımlılığı, öğrencileri sosyal medyada aşırı zaman geçirmeye yönlendirebilir; boş zamanlarını belirli web sitelerine aşırı erişim sağlayarak geçirmelerine neden olabilir; ders çalışma faaliyetinde dikkat dağıtabilir ve akademik performansta düşüşe neden olabilir. Ayrıca, öğrencilerin Facebook etkinliğinin not ortalamalarını olumsuz yönde etkilediği öne sürülmüştür (Michikyan vd., 2015). Wen ve diğerleri (2019) sosyal olarak kaygılı bireylerde sosyal medya bağımlılığı da olduğunda, bu iki faktörün etkileşiminin daha düşük akademik katılımla sonuçlanacağını ve bunun da akademik performanslarını etkileyeceğini ileri sürmektedir. Başka bir deyişle, sosyal medya bağımlılığı; akademik performansla ilişkili olarak sosyal kaygı zincirine aracılık eden davranışsal faktör olarak hareket edebilir.

Bu çalışma, bağımlılık psikolojisi alanına hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde çok boyutlu katkılar sunmayı hedeflemiştir. Özellikle sosyal kaygı düzeyi yüksek bireylerin teknolojiye yönelimlerinin bağımlılık davranışlarıyla nasıl kesiştiğini inceleyerek, bağımlılığın yalnızca madde kullanımıyla sınırlı olmayan davranışsal boyutunu görünür kılmaktadır.

Bu bağlamda araştırma, teknoloji bağımlılığının psikolojik kökenlerini daha iyi anlamaya yönelik özgün bir model önerisi sunarak, bağımlılık gelişiminde rol oynayan içsel etkenlerin açıklanmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca teknoloji bağımlılığının, akademik başarı gibi bireyin işlevselliğini etkileyen alanlara olan dolaylı etkilerini inceleyerek, bağımlılık davranışlarının sonuçlarını çok boyutlu bir perspektifle değerlendirmiştir.

Araştırmanın, gelişimsel açıdan kritik bir dönem olan üniversite yıllarındaki bireyler üzerinde gerçekleştirilmiş olması hem risk grubundaki bireylerin

belirlenmesine hem de bu gruplara yönelik önleyici ve koruyucu psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yapılandırılmasına kuramsal bir temel sunmuştur.

Bunun yanı sıra, sosyal kaygı ile bağımlılık arasındaki ilişkiyi etkileyen psikolojik mekanizmaların (örneğin kaçınma eğilimleri, duygusal düzenleme güçlükleri gibi) dolaylı etkilerini ortaya koyarak, müdahalelerin daha hedefe yönelik ve bireyselleştirilmiş biçimde tasarlanmasına katkı sağlamıştır.

Tüm bu yönleriyle araştırma, bağımlılık psikolojisi literatüründe davranışsal bağımlılıkların anlaşılması, önlenmesi ve etkilerinin yönetilmesi açısından özgün ve bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN GENEL ESASLARI

1.1. Araştırmanın Problemi

Üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyete ile akademik başarı ilişkisinde teknoloji bağımlılığının aracı rolünü incelenmesi, bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. "Yetişkinlerde sosyal anksiyete ve akademik başarı arasındaki ilişkide teknoloji bağımlılığının aracı rolü nedir?" sorusu ana problem iken alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

1. Sosyal anksiyete ile akademik başarı arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? Bulunan bu ilişkinin yönü ve gücü nedir?
2. Teknoloji bağımlılığı konsepti içindeki sosyal ağ kullanma, çevrimiçi oyun oynama, anlık mesajlaşma, web sitelerini kullanma nedir ve araştırma bağlamında hangileri öne çıkmaktadır?
3. Yaş ve teknoloji bağımlılığı arasında ilişki var mıdır?
4. Cinsiyet ve teknoloji bağımlılığı arasında ilişki var mıdır?
5. Sosyal kaygıya sahip kişilerin teknoloji bağımlılığı geliştirme sıklığı ve ilişkisi nedir?
6. Sosyal kaygı ve yaş arasında korelasyon var mıdır?
7. Sosyal kaygılı ve düşük akademik başarıya sahip bireyleri teknoloji bağımlılığı ne düzeyde etkilemektedir?
8. Sosyal kaygılı ve yüksek akademik başarıya sahip bireyleri teknoloji bağımlılığı ne düzeyde etkilemektedir?

1.2. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın ana hipotezi (H1):

Sosyal kaygı ve akademik performans arasındaki ilişkide teknoloji bağımlılığının aracı rolü bulunmaktadır.

Yardımcı hipotezler ise:

H2:

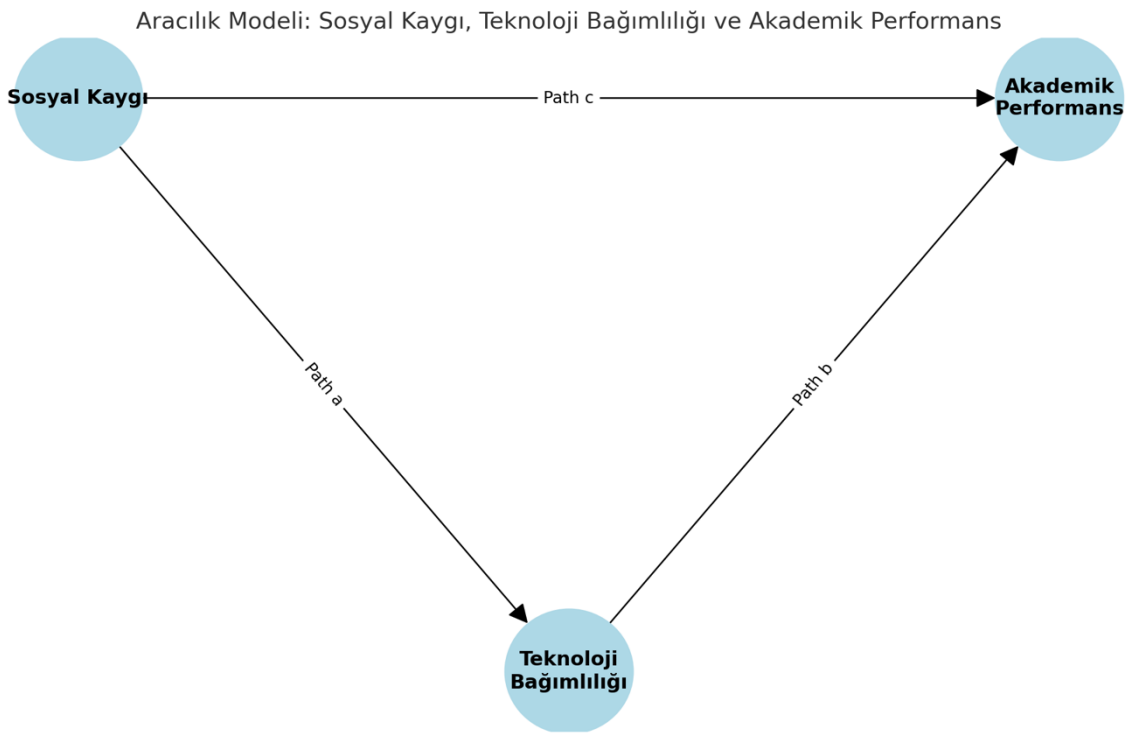
Sosyal kaygı üniversite öğrencilerinin akademik performansıyla anlamlı ilişki göstermektedir.

H3:

Akademik performansı düşük olan öğrencilerin, olmayanlara kıyasla yüksek düzeyde internet bağımlılıkları bulunmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, sosyal kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide teknoloji bağımlılığını aracılık etkisini üniversite öğrencileri örneğinde incelemektir. Literatürdeki kavramsal ve kuramsal çerçeveye uygun olarak, araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal kaygı, bağımlı değişkeni akademik başarı, teknoloji bağımlılığı ise aracı değişken olarak belirlenmiş ve değişkenler arası ilişkilerin incelenmesine yönelik bir model Şekil 1'de gösterilmiştir. Bu çalışma ile literatürde farklı alanlarda sosyal kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek faktörlerin belirlenmesi ve gelecekteki araştırmalara kaynak olması amaçlanmıştır.



Şekil 1. Aracılık Modeli

Üniversite öğrencileri arasında sosyal kaygı, özellikle akademik performansı etkileyebilecek yaygın bir sorundur. Öğrencilerin sosyal durumlarda kaygı duymaları, derslere katılımı, sunum yapma becerilerini ve grup çalışmalarına katılımı sınırlayabilir. Bu durum, doğrudan akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilir. Teknoloji ve internet kullanımı, eğitim hayatının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Ancak aşırı teknoloji kullanımı ve bağımlılığı, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Teknoloji bağımlılığı, sosyal kaygı yaşayan bireylerde bir kaçış mekanizması olarak işlev görebilir ve bu durum, akademik başarıyı daha da düşürebilir. Teknoloji bağımlılığı, sosyal kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık edebilir. Bu aracı rolün araştırılması hem sosyal kaygının hem de teknoloji bağımlılığının akademik başarı üzerindeki etkisini daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olabilir. Bu tür çalışmalar, müdahale programlarının geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

Bu çalışma, psikolojik danışmanlar, eğitimciler ve politika yapıcılar için rehber niteliği taşıyabilir. Öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik sosyal kaygıyı azaltma ve teknoloji bağımlılığına yönelik müdahale programlarının tasarlanmasına katkı sağlayabilir. Önceki çalışmalarda sosyal kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcut olsa da bu ilişkiye teknoloji bağımlılığının aracı rolünü dahil eden çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, literatürdeki boşluğu doldurarak akademik çalışmalara önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu sebeplerle, bu tez önerisi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkili sonuçlar doğurabilecek bir araştırma alanını kapsamaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

- Araştırmada yer alan örneklemin, evreni anlamlı biçimde temsil ettiği varsayılmıştır.
- Sosyal kaygı, teknoloji bağımlılığı ve akademik başarı değişkenleri arasında ölçülebilir bir ilişki mevcuttur.
- Katılımcıların, anket formundaki soruları içten ve dürüst biçimde yanıtladıkları kabul edilmiştir.
- Kullanılan ölçme araçlarının, araştırmanın amaçlarına uygun ve geçerli olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmada tercih edilen yöntem, belirlenen problem ve hipotezlerle tutarlı olarak dikkatle seçilmiştir.
- Kullanılan Demografik Bilgi Formu, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ve Akademik Başarı Envanteri'nin ilgili değişkenleri geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, yalnızca İstanbul ilinde öğrenim gören 18-35 yaş aralığındaki üniversite öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Bu durum, elde edilen sonuçların farklı yaş grupları veya coğrafi bölgeler için genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

- Veriler, çevrim içi anket yöntemiyle toplanmıştır. Bu yöntem, çalışmaya katılanların sorulara yeterli dikkat göstermemesi veya özensiz yanıt verme gibi riskler barındırmaktadır. Ayrıca, tüm veri toplama araçları öz bildirim esasına dayandığından, yanıtlar sosyal beğenilirlik ve hatırlama yanlılıklarından etkilenmiş olabilir.
- Çalışma, kesitsel bir desenle yürütüldüğü için değişkenler arasında nedensel ilişkiler kurmak mümkün değildir. Elde edilen bulgular, yalnızca değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik çıkarımlar sunmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında dağılım homojen değildir. Özellikle 1. sınıf öğrencilerinin sayısı sınırlı kalmıştır. Ancak sınıf düzeyi, çalışmanın temel değişkenlerinden biri olmadığı için bu dengesizlik analiz sonuçlarına doğrudan etki etmemiştir. Bulgular bu durum dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Kaygı

Kaygı bozuklukları, toplumda 12 aylık yaygınlığı yaklaşık %18 olan en yaygın ruhsal bozukluk sınıfıdır (Kessler vd., 2005). Sosyal kaygı bozukluğu (sosyal fobi olarak da bilinir), Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı V (DSM-5)'te ve Uluslararası Hastalık Sınıflandırması 10 (ICD-10)'da agorafobi ve özgül fobilerle birlikte fobik (kaygı) bozukluğu olarak sınıflandırılır ve ilk olarak sadece 40 yıl önce ayırt edilmiştir (Stein ve Stein, 2008).

2.1.1. Sosyal Kaygının Tanımı ve Tarihçesi

Sosyal fobi olarak da adlandırılan bu bozukluğa sahip bireyler, diğer insanlar tarafından incelenmekten veya yargılanmaktan yoğun bir korku duyarak geri çekilme davranışı sergilerler. Söz konusu sosyal ortamlarda hissedilen temel kaygı, kişinin mahcup duruma düşecek ya da küçük düşürülecek hatalı bir eylemde bulunma veya söz söyleme ihtimalinden kaynaklanır. Yaşanan bu huzursuzluk düzeyi o denli şiddetli hale gelebilir ki, kişi sosyal etkileşim gerektiren ortamların çoğundan tamamen uzaklaşmayı seçebilir ya da mecbur kaldığında bu durumlara ancak büyük bir sıkıntı içinde tahammül edebilir. Geçmişte tıp dünyasında pek üzerinde durulmayan ve göz ardı edilen sosyal anksiyete bozukluğu, son yıllarda yapılan çalışmalarla birlikte hem yaygınlığı hem de birey üzerindeki yıkıcı etkileri daha iyi anlaşılan, aynı zamanda tedavi edilebilir bir psikiyatrik durum olarak literatürde hak ettiği ilgiyi görmeye başlamıştır (Schneier, 2006).

Sosyal anksiyete bozukluğuna sahip kişiler; bilhassa ilk kez karşılaştıkları insanlarla iletişim kurarken çekingen davranma, kalabalık içinde sessiz kalma ve aşina olmadıkları sosyal çevrelerde geri çekilme eğilimi gösterirler. Sosyal etkileşim esnasında, kızarma ya da göz temasından kaçınma gibi dışarıdan gözlemlenebilen huzursuzluk işaretleri her zaman ortaya çıkmayabilir. Ancak bu bireyler; korku, çarpıntı, terleme, titreme ve dikkat dağınıklığı gibi şiddetli duygusal veya fizyolojik belirtileri içsel olarak mutlaka deneyimlerler. Başkalarının arkadaşlığını arzularlar, ancak sevimsiz, aptal veya sıkıcı olarak bulunma korkusuyla sosyal ortamlardan

kaçınırlar. Buna göre, toplum içinde konuşmaktan, fikir belirtmekten veya akranlarıyla kaynaşmaktan kaçınırlar; bazı durumlarda, bu tür bireylerin yanlışlıkla "züppe" olarak etiketlenmesine yol açabilir. Sosyal anksiyete bozukluğu olan kişiler düşük öz saygı ve yüksek öz eleştiri ile karakterize edilirler (Cox vd., 2004) ve aşağıda ayrıntılı olarak açıklandığı gibi, genellikle depresif semptomlar gösterirler. Halka açık tuvaletlerde idrar yapma korkusu (paruresis veya utangaç mesane sendromu olarak da bilinir), sosyal anksiyete bozukluğunun ayrı, nispeten nadir bir alt tipi olarak kabul edilebilir (Vythilingum vd., 2002).

DSM-IV, yaygın tip olarak adlandırdığı yaygın bir sosyal anksiyete bozukluğu alt tipini tanır. DSM-V'te (2013) tanı kriterlerine göre sosyal anksiyete bozukluğu (sosyal fobi):

A. Kişi, başkaları tarafından değerlendirilebileceği bir ya da daha fazla toplumsal durumda belirgin korku veya kaygı duyar (örneğin, sosyal etkileşimler, gözlenme durumu, başkaları önünde konuşma, yemek yeme, performans gösterme vb.).

B. Kişi, bu tür sosyal durumlarda utanacağı, rezil olacağı veya reddedileceği şekilde davranacağından ya da kaygı belirtileri göstereceğinden korkar (örneğin, yüzünün kızarması, titreme, terleme vb.).

C. Bu sosyal durumlar, neredeyse her zaman korku ya da kaygı doğurur.

D. Korkulan sosyal durumlardan, çoğunlukla kaçınılır ya da yoğun korku ya da kaygı ile onlara katlanılır.

E. Bu korku, kaygı ya da kaçınma davranışı, kişinin sosyal, mesleki yaşamını veya diğer önemli işlevsellik alanlarını anlamlı derecede bozar.

F. Korku ya da kaygı, sürekli bir durumdur ve genellikle **en az 6 aydır** devam etmektedir.

G. Bu korku ya da kaygı, bir maddenin (örneğin, kötüye kullanılan bir madde, ilaç) ya da başka bir sağlık durumunun (örneğin, parkinson hastalığı, obezite, yüz şekli bozukluğu gibi) doğrudan fizyolojik etkilerine bağlı değildir.

H. Başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz (örneğin, panik bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, beden dismorfik bozukluğu vb.).

I. Tıbbi bir durumla ilişkili olarak ortaya çıkan sosyal korkular (örneğin, kekemelik, parkinson, aşırı terleme vb.) varsa, korku aşırı olmalı ve orantısız bir biçimde değerlendirilmelidir.

Son çalışmalar, korkuların içeriğine veya sayısına dayalı olarak farklı alt tipler için çok az kanıt bulmuştur (Ruscio vd.,2008). Ancak, tanısal isimlendirmede yaygın terimin tutulması, çok çeşitli durumlardan korkma ve kaçınma ile karakterize edilen yaygın bir hastalık biçimini belirtmek için yararlı olabilir (örneğin, küçük gruplar halinde başkalarıyla konuşmak; partilerde sosyalleşmek; otorite figürleriyle konuşmak).Toplumdaki vakaların yaklaşık yarısını ve sosyal anksiyete bozukluğu için tedavi arayan bireylerin çoğunu oluşturduğuna inanılan, yaygın tip sosyal anksiyete bozukluğu aynı zamanda bozukluğun en zarar verici biçimidir (Katzelnick vd., 2001). Yaygın tip sosyal anksiyete bozukluğu olan kişiler, topluluk önünde konuşma gibi belirli performans durumlarından korkabilir ve kaçınabilirlerse de, sosyal korkuları ve kaçınmaları, nispeten yaygın olan bu endişe alanının çok ötesine uzanır.

2.1.2. Sosyal Kaygının Epidemiyolojisi

Kaygı bozukluklarının küresel yaygınlığı %7,3 ile %28,0 arasında değişmektedir ve bu durum dünya çapında bir sağlık sorunu olarak önemini vurgulamaktadır (Szuhany ve Simon, 2022). Türkiye'de üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmada, öğrencilerin %20.9'unda bu hastalığın olduğu saptanmıştır (Gültekin ve Dereboy, 2011).

Amerika'da yapılan Ulusal Eşlik Eden Hastalık Anketi, 12 aylık ve yaşam boyu DSM-IV sosyal anksiyete bozukluğunun yaygınlık tahminlerini sırasıyla %7,1 ve %12,1 olarak verir ve kadınlarda daha yüksek yaygınlık oranına sahiptir (Kessler vd., 2005). Eş zamanlı Ulusal Alkol ve İlgili Durumlar Epidemiyolojik Anketi, 12 aylık ve yaşam boyu DSM-IV sosyal anksiyete bozukluğunun yaygınlık tahminlerini sırasıyla %2,8 ve %5,0 olarak vermiştir (Grant vd., 2005). Bu çalışmadaki daha düşük oranlar muhtemelen metodolojik farklılıklara atfedilebilir; buna tanı koyarken DSM-IV tarafından gerekli olandan daha yüksek bir engellilik eşiğinin kullanılması da dahildir.

Diğer batı ülkelerindeki (örneğin Avustralya, Kanada, İsveç) çalışmalar, ABD'dekiyle benzer yaygınlık oranlarına dikkat çekerken, İsrail gibi kültürel olarak batılı ülkelerdeki çalışmalar da bunu göstermektedir (Iancu vd., 2006). Çarpıcı

derecede farklı kültürlere sahip ülkeler bile (örneğin İran (Mohammadi vd., 2006)) halkları arasında sosyal anksiyete bozukluğuna dair kanıtlara (daha düşük oranlarda da olsa) dikkat çekmektedir. Sosyal değerlendirme kaygılarının, bireyin diğer insanları rahatsız ettiğine dair inancı (bazen neredeyse sanrısal yoğunlukta) içeren Taijin Kyofusho Sendromu (TKS), Japonya kökenli kültüre özgü bir sosyal anksiyete bozukluğudur ve DSM-5'te "kültüre özgü sendromlar" (culture-bound syndromes) arasında yer alır. Bu sendromun temel özelliği, bireyin başkalarını rahatsız etme, utandırma ya da huzursuz etme korkusudur. Batı'daki sosyal fobi ya da sosyal kaygı bozukluğundan farklı olarak, TKS bireyin kendisinden çok çevresindeki insanları rahatsız etme kaygısına odaklanır ve bazı Doğu kültürlerinde daha sık görülen bir sosyal anksiyete bozukluğu biçimidir (Matsunaga vd., 2001).

Sosyal anksiyete bozukluğunun başlangıcı çok erkendir ve birçok vaka (özellikle yaygın tiptekiler) çocuklukta veya erken ergenlikte başlar. Gençlerde sosyal anksiyete bozukluğunun yaygınlığı yetişkinlerde bildirilene benzerdir. Sosyal anksiyete bozukluğu, küçük çocuklarda okul reddinin yaygın bir nedenidir ve okuldan erken ayrılma ile tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu gösterilen tek ruh hali veya anksiyete bozukluğudur. Genellikle erken yaşta başlasa da, bu bozukluk sıklıkla yetişkinliğe ve hatta yaşlılığa kadar devam eder (Cairney vd., 2007).

Sosyal anksiyete bozukluğu olan çocuklarda, çocuklukta kötü muamele veya erken başlangıçlı psikososyal olumsuzlukların diğer belirli biçimlerinin varlığına dair yüksek oranlarda kanıt yoktur. Bununla birlikte, araştırmalar davranışsal inhibisyon olarak bilinen kalıtsal bir mizaç özelliğinin genellikle sosyal anksiyete bozukluğunun gelişmesinin öncüsü olduğunu tutarlı bir şekilde göstermektedir. Sosyal anksiyete bozukluğu, özellikle genelleştirilmiş tip, ailevidir. Aile çalışmaları, birinci derece akrabalar için 2-6 aralığında bir tekrarlama riski oranı ortaya koymaktadır ve bu da orta düzeyde kalıtım olduğunu göstermektedir. İkizlerde yapılan çalışmalar, sosyal kaygı özelliklerinin kalıtsal olduğunu ve sosyal kaygı bozukluğuna yatkınlığın, bozukluğa özgü ve özgü olmayan (örneğin, nevrotiklikle paylaşılan) genetik faktörlerin etkileşimini içerdiğini doğrulamaktadır (Bienvenu vd., 2007).

2.1.3. Sosyal Kaygının Etiyolojisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Sosyal anksiyete bozukluğunun nedenleri ve patogenezi iyi açıklanmamıştır, ancak ilerleme kaydedilmektedir. Sosyal fobi için bildirilen tek genom çapında bağlantı analizinde, kromozom 16, norepinefrin taşıyıcısı olan aday bir gene yakın bir bölgede yer aldığı görünmektedir (Gelernter vd., 2004). Doğa, psikiyatrik tanı isimlendirmesine (yani DSM veya ICD) uymak zorunda değildir. Bu bağlamda, bazı altta yatan davranışsal özelliklerin (örneğin, davranışsal inhibisyon veya nevrotiklik) genetik olarak aktarıldığı ve herhangi bir bireysel bozukluktan ziyade psikopatoloji spektrumlarına katkı sağladığı düşünülmektedir (Bienvenu vd., 2007). Birkaç olası aday gen, sosyal anksiyeteyle ilişkili özelliklerle ilişkilendirilmiştir, ancak hiçbiri şu ana kadar tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmemiştir. Bulgular arasında düşük dışadönüklüğün (yani içe dönüklük, sosyal anksiyete bozukluğu olan bireylerin ve aile üyelerinin karakteristik bir özelliği) β1-adrenerjik reseptör (ADRB1) genindeki işlevsel bir varyantla ilişkisi ve kadınlarda katekol-O-metiltransferaz (COMT) genindeki iki tek nükleotid polimorfizmi (SNP) ve üç SNP haplotipi yer almaktadır (Stein vd., 2004, Stein vd.,2005).

Smoller ve meslektaşları (2005) kortikotropin salgılatıcı hormon geni, CRH ve davranışsal olarak engellenmiş mizaç arasında güçlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Serotonin taşıyıcı geninin promotör bölgesindeki yaygın olarak incelenen bir polimorfizm (5HTTLPR), iki ayrı çocuk çalışmasında utangaçlıkla ilişkilendirilmiştir (ancak risk aleli çalışmalar arasında farklılık göstermiştir) (Arbelle vd., 2003; Battaglia vd., 2005). Smoller ve meslektaşları (2008), fare kaygı davranışını etkileyen bir genin insan ortoloğu olan RGS2 ile içe dönüklük ve duygusal yüzlere karşı artan insula ve amigdala aktivasyonu gibi çeşitli kaygıyla ilişkili özellikler arasında bir ilişki bulmuştur. Popülasyona dayalı bir çalışmada, araştırmacılar glutamik asit dekarboksilaz 1 (GAD1) genindeki varyasyonun (glutamattan γ-aminobütirik asit sentezinde rol oynar) özellikle sosyal kaygı bozukluğuyla ilgili olabilecek bir içselleştirici-nevrotiklik faktörüyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu kaydetmiştir (Hettema vd.,2006).

Amigdalanın korkuya verilen tepkide önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir, bu birçok işlevsel görüntüleme çalışmasında amigdalanın duygusal insan yüzlerine aktivasyonuyla kanıtlanmıştır. Amigdalanın duygusal insan yüzlerine aktivasyonunun

sosyal kaygı semptomlarının şiddetiyle ilişkili olduğu gösterilmiştir. Çocuklukta davranışsal inhibisyona dayanarak tanımlanan kaygıya yatkın yetişkinlerde de yeni duygusal yüzlere karşı amigdala aktivasyonu artmıştır. Tersine, amigdalanın tehdit edici duygusal yüzlere aktivasyonu, sosyal korkusuzlukla karakterize nadir bir bozukluk olan Williams sendromu olan bireylerde azalmıştır (Lanzenberger vd., 2005).

Sosyal anksiyete bozukluğunun nöral temelleri üzerine yapılan çalışmalar, sosyal anksiyete bozukluğunun nedeni veya devamı veya her ikisinde de kortikolimbik ve muhtemelen kortikostriatal devrelerin anormalliklerini ima eder. Bu devreler, bir dizi bilişsel ve duygusal sürece aracılık ederek, beyin görüntüleme çalışmalarının, benlik ve sosyal dünya hakkındaki çarpıtılmış varsayımlara odaklanan bilişsel teorilerle ve dikkat, bellek, yargılama ve yorumlamadaki bilgi işleme önyargılarına ilişkin ampirik verilerle bütünleştirilmesine olanak tanır. Beyin görüntüleme anormalliklerinin, amigdala ve insula gibi, başarılı ilaç tedavisi veya psikoterapiyle normale dönebileceği, serotonin taşıyıcı gen promotör bölgesindeki varyasyonun bu bölgelerdeki aktivasyonun derecesini etkilediği ve serotonin tükenmesinin antidepresan tedavisinin faydalarını tersine çevirdiği bulgularının hepsi serotoninerjik disfonksiyon için bir role işaret etmektedir. Sosyal bağlılıkta yer alan nöroendokrin substratların (örneğin oksitosin ve vazopressin) ve güven ve reddedilme gibi sosyal açıdan önemli duygulara aracılık eden sinir sistemlerinin araştırılması yararlı olmaktadır. Oksitosin gibi nöropeptitlerin sosyal korkunun sinirsel devresini etkileyebileceğine dair ön kanıtlar, yeni ilaç tedavilerinin geliştirilmesine yol açmaktadır (Hariri vd., 2006).

Mizaç, genetik faktörlerin zihinsel sağlık sorunlarının gelişimini etkileyebileceği bir yoldur. Davranışsal inhibisyon (Dİ), Rapee ve Spence (2004) makalesinde sosyal anksiyetenin gelişiminde güçlü bir şekilde rol oynayan mizacın belirli bir boyutudur, ancak Dİ'nin genel olarak kaygıdan ziyade sosyal anksiyetenin belirli bir öncüsü olduğu gösterilebilir. Davranışsal inhibisyon yeni işitsel ve görsel uyaranlara karşı artan hassasiyetle yanıt verme ve alışılmadık durumlardan ve insanlardan kaçınma eğilimini temsil eder (Kagan vd., 1984). Bu tür kalıplar bebeklikten itibaren tanımlanabilir ve ayrıca belirli fizyolojik tepki kalıplarıyla ilişkilidir. Literatürde bazı tutarsız bulgular olmasına rağmen, engellenmemiş çocuklara kıyasla, engellenmiş

çocukların dinlenme sırasında daha yüksek kortizol seviyeleri ve daha yüksek kalp hızı ve kalp hızı ivmesi, azalmış kalp hızı alışkanlığı, göz bebeği genişlemesi ve laringeal kas gerginliği ile yansıtılan yeniliğe daha fazla tepki verme gibi fizyolojik uyarılma belirtileri gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne süren çok sayıda kanıt vardır (Fox vd., 2005; Hirshfeld-Becker vd., 2014). Son beyin görüntüleme çalışmaları, Dİ geçmişi olan yetişkinlerde, Dİ olmayanlara kıyasla amigdala ve ilişkili devrelerde aşırı duyarlılık ve yapısal farklılıklar olduğunu göstermiştir (Hirshfeld-Becker vd., 2014) ve bunlar sosyal anksiyete ile ilişkili olanlara oldukça benzemektedir. Bu, Dİ ve sosyal anksiyetenin ortak biyolojik temellere sahip olabileceğini düşündürmektedir, ancak daha önce belirtildiği gibi, artan amigdala tepkisi daha çok genel kaygının bir yansımasıdır.

Davranışsal İnhibisyonun (Dİ) en belirgin unsuru, üzerinde tartışmalar olsa da, davranışsal düzeydeki geri çekilme ve kaçınma eğilimleridir (Rapee, 2002). Dİ düzeyi yüksek olan çocuklar, bilhassa gözlem altındayken, bu yapıyı tanımlayan spesifik davranış kalıpları sergilerler. Yüksek ve düşük Dİ'ye sahip çocukları birbirinden ayıran temel faktörler; göz temasının kısıtlı olması, bakım veren (güvenlik) figürlerine fiziksel yakınlığın korunması, sözel iletişimin azlığı ve tehdit edici uyaranlardan uzak durma çabasıdır (Kagan vd., 1984; Rapee, 2002). Dİ ile sosyal kaygı arasındaki bağlantıda hayati bir role sahip olan bu davranışlar, aynı zamanda sosyal kaygının da çekirdek belirtileridir ve bu sorunun devamlılığını açıklayan modellerde ön plana çıkarılmıştır (Rapee ve Heimberg, 1997). Sosyal anksiyete çerçevesinde ele alındığında, söz konusu eylemler genellikle sosyal beceri yetersizliği veya güvenlik arayışı davranışları olarak tanımlanmakta; bozukluğun kökeninde veya sürdürülmesinde merkezi bir faktör olarak kabul edilmektedir. Dİ yapısının temelini oluşturan bu davranışların henüz iki yaşında veya daha öncesinde fark edilebilmesi, bunların sosyal kaygı gelişiminde belirleyici olduğunu, hatta kalıcı özellikler veya endofenotipler olabileceğini düşündürmektedir.

Dİ ve sosyal anksiyete arasındaki birçok ortak biyolojik, davranışsal ve bilgi işleme özelliği göz önüne alındığında, Dİ'nin yalnızca sosyal anksiyetenin bir tezahürü olup olmadığı veya ilişkili ancak farklı bir yapıyı temsil edip etmediği sorusu ortaya çıkar. Literatürün ayrıntılı bir incelemesinde, Rapee ve Coplan (2010), Dİ gibi mizaç stillerinin sosyal anksiyete gibi klinik sendromlardan kavramsal olarak ayırt

edilebileceğini öne sürmek için yeterli kanıt olduğu sonucuna vardılar, ancak güçlü bir örtüşme ve net kanıt eksikliğine dikkat çektiler. Bu kavramsal ortaklığa uygun olarak, Rapee ve Spence (2004), belirli mizaç stillerinin, daha şiddetli bir seviyede mevcut olduğunda ve günlük yaşamda bozulma veya aksama ile ilişkili olduğunda daha sonra bir bozukluk olarak etiketlenen aynı yapının erken davranışsal ve duygusal tezahürlerini temsil edebileceğini belirtmiştir. Kültürel faktörler, bozukluğu belirlemede özellikle kritik olabilir ve geri çekilme ve sosyal kaçınma gibi mizaçla ilişkili davranışların bazı kültürlerde diğerlerinden daha fazla sosyal olarak kabul edildiğine dair artan kanıtlar vardır (Chen ve Tse, 2008).

Sosyal olarak kaygılı gençlerin, Clark ve Wells (1995) ve Rapee ve Heimberg (1997) gibi bilişsel modeller tarafından sosyal olarak fobik duygu ve davranışları sürdürmek için önerilenlerle uyumlu olarak, yetişkinlere benzer bilişsel önyargılar ve çarpıtmalar gösterdiğini öne süren ön kanıtlar ortaya çıkmaktadır. Ancak, küçük çocukların bu tür uyumsuz bilişsel süreçleri nasıl geliştirdiklerini belirlemek için çok az kanıt bulunmaktadır. Örneğin, Clark ve Wells (1995), olumsuz sonuçlar olmadan korkulan sosyal durumlara tekrar tekrar maruz kalınmasına rağmen sosyal kaygının neden devam ettiğini ve korkunun neden ortadan kalkmadığını açıklamayı amaçladılar. Kısaca, sosyal fobisi olan bireylerin başkalarına kendileri hakkında olumlu bir izlenim vermek için aşırı güçlü bir arzuya sahip olduklarını ve sosyal bir duruma girdiklerinde uygunsuz veya beceriksiz bir şekilde davranma riski altında olduklarına ve bunun da feci sosyal sonuçlara yol açacağına inandıklarını öne sürdüler. Böylece sosyal durumlar son derece tehdit edici olarak görülür ve i) kaygının somatik ve davranışsal semptomlarının birey tarafından daha fazla tehdit kaynağı olarak yorumlanması (başkalarının semptomları gözlemleyip olumsuz değerlendirmesi), ii) bireyin somatik tepkileri ve olumsuz düşünceleriyle meşgul olması ve bunun da sosyal göreve odaklanma yeteneğini etkilemesi ve iii) bireyin kaygılı görünümü ve davranışlarının aslında başkalarının kendisine daha az olumlu tepki vermesine yol açabilmesi gibi uyumsuz bir olaylar döngüsünü tetikler.

Rapee ve Heimberg (1997), sosyal/değerlendirici durumlarda kaygının oluşumu ve sürdürülmesi modelindeki kavramsallaştırmaya, sosyal fobinin hafif utangaçlıktan sosyal fobiye ve kaçınmacı kişilik bozukluğuna kadar uzanan bir süreklilik boyunca bir pozisyon olarak kabul edilebileceğini vurgulayarak katkıda bulunmuşlardır ve

sosyal kaygıyla ilişkili bilişsel süreçlerin de bir süreklilik üzerinde yer aldığını öne sürmüşlerdir. Bireylerin sosyal bir duruma girdiklerinde, başkalarının (izleyicilerin) onları algıladığına inandıkları şekilde kendilerinin zihinsel bir temsilini oluşturduklarını ve bu temsilin, önceki deneyimlerin anıları, içsel ipuçları ve dışsal ipuçları (izleyici geri bildirimi) tarafından etkilendiğini belirtmişlerdir. Tipik olarak, sosyal fobisi olan kişi, izleyicilerin gerçekçi olmayan yüksek standartlara sahip olduğunu ve bu nedenle kendi performanslarının kalitesini hafife aldığını varsayar ve buna karşılık bilişsel, davranışsal ve somatik kaygı semptomlarını tetikleyen olumsuz sonuçları öngörür. Daha da önemlisi, bu model, önceki deneyimlerin ve öğrenme geçmişinin, bireyin kendisinin zihinsel temsili üzerindeki etki yoluyla sosyal kaygının gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. Etiyolojik faktörlerle ilgili tartışmalarında Rapee ve Heimberg, dikkat kaynaklarını tehdide tercihli olarak tahsis etme eğilimi üzerindeki genetik etkilerin rolünü belirtmişlerdir. Ancak, bu "eğilimin" aile çevresel faktörleriyle etkileşime girerek dikkat kaynaklarını sosyal durumlara yönlendirdiğini ve bu durumların tehlikeli ve tehdit kaynağı olarak algılandığını öne sürmüşlerdir. Rapee ve Heimberg, ebeveynlerin çocuklarının başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme beklentilerini etkileyen bilgileri iletme ve sosyal durumlardan kaçınmayı teşvik etmedeki rolüne özel bir önem vermişlerdir. Her iki model de, sosyal olarak kaygılı insanların, olumsuz sonuçları önlemeyi amaçlasa da, genellikle bireyin herhangi bir sosyal başarıyı kendi becerisine değil, güvenlik davranışlarına atfetmesine yol açan güvenlik davranışları sergilediğini öne sürer. Dolayısıyla, bu davranışlar gerçek olumsuz deneyimlerin yokluğunda bile tehdit beklentilerini sürdürmeye yardımcı olur. Belki daha da önemlisi, bu tür güvenlik davranışları genellikle zayıf sosyal performans oluşturur ve bu şekilde başarılı sosyal sonuçlar elde etme olasılığını azaltabilir.

Yetişkin literatürüyle tutarlı olarak, birkaç çalışma, yüksek sosyal kaygıya sahip çocukların ve ergenlerin, sosyal bir durumdan olumsuz bir sonuç çıkma olasılığını azaltmak için uyumsuz güvenlik davranışları sergilediğini doğrulamıştır (Kley vd., 2012; Ranta vd., 2014; Schreiber vd., 2012). Sosyal anksiyeteli çocuklar tarafından bildirilen yaygın olarak kullanılan bazı güvenlik davranışları arasında göz temasından kaçınma, dikkat çekmeyecek şekilde davranmaya çalışma, az konuşma ve kendileri hakkında konuşmaktan kaçınma yer alır (Kley vd., 2012). Sosyal olarak kaygılı çocuklar, sosyal anksiyeteli yetişkinler tarafından bildirilen, yüzünü örtme veya

terleme semptomlarını gizlemeye çalışma gibi daha karmaşık stratejilerin bazılarını kullanmıyor gibi görünüyor. Sosyal olarak kaygılı çocuklar tarafından seçilen güvenlik davranışlarının başkaları tarafından olumsuz algılara yol açması ve böylece sosyal başarı olasılığını azaltması muhtemeldir, ancak bu kültürler arasında değişebilir. Bu şekilde, güvenlik davranışları performans eksiklikleriyle örtüşür. Daha önce belirtildiği gibi, sosyal olarak kaygılı gençlerin kullandığı güvenlik davranışlarından birkaçı da Dİ'nin karakteristik özellikleridir (özellikle göz temasının azalması ve sınırlı sözlü ifade). Bu nedenle, bu davranışların bir alt kümesinin temel mizaç özelliklerini yansıttığını ve bozukluğun gelişiminde anahtar rol oynadığını, diğer davranışların ise daha sonra artan sosyal kaygının bir sonucu olarak geliştiğini ve bozukluğun sürdürülmesinde daha önemli olduğunu varsayabiliriz (Spence ve Rapee, 2016).

Ayrıca, çocukları içeren çalışmaların çoğunluğu, sosyal anksiyetenin zorlu sosyal görevlerde nispeten zayıf performansla ilişkili olduğu görüşünü destekler. Spence ve diğerleri (1999), sosyal anksiyeteli gençlerin sosyal durumlarda, özellikle akranlarıyla etkileşimlerinde zayıf beceri performansı gösterdiği ve bunun olumsuz sosyal sonuçlara yol açtığı bir kısır döngünün var olduğunu öne sürmüştür. Bu tür olumsuz sonuçların, kaygıya ve ardından bu tür durumlardan kaçınmaya yol açtığı, sosyal becerilerin edinilmesi için daha az fırsat sağladığı ve böylece daha fazla zayıf sosyal performansa yol açtığı ileri sürülmektedir.

Bu önermeyi destekleyen iyi kanıtlar vardır. Kaygısız gençlerle karşılaştırıldığında, birkaç çalışma, sosyal olarak kaygılı çocukların, rol yapma, laboratuvardaki sosyal görevler ve gerçek dünyadaki davranışsal gözlemlerden hareketle değerlendirildiği gibi, sosyal beceri performansında eksiklikler gösterdiğini göstermiştir. Örneğin, kaygısız bir kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, sosyal fobi teşhisi konulan gençlerin daha az sosyal etkileşime katıldıkları ve okul ortamında daha az sıklıkla sosyal etkileşime girdikleri, komutlara yanıt olarak daha az kelime konuştukları ve yüksek sesle okuma ve rol yapma görevlerinde daha yavaş konuşma ve tepki gecikmesine sahip oldukları gösterilmiştir (Alfano vd, 2006; Beidel vd., 1999; Spence vd., 1999). Ayrıca ebeveynleri (Spence vd., 1999) ve bağımsız yetişkin ve akran jürileri (Alfano vd., 2006; Beidel vd., 1999; Blote vd., 2010; Blote vd., 2015; Greco ve Morris, 2005; Inderbitzen-Nolan vd., 2007) tarafından daha az sosyal

beceriye sahip olarak değerlendirilirler ve bağımsız gözlemciler tarafından sosyal görevlerde daha gergin göründükleri şeklinde yargılanırlar (Miers vd., 2009). Miers, Blote ve Westenberg (2010) önceden kaydedilmiş bir izleyici kitlesine konuşma yaparken yüksek ve düşük sosyal kaygılı ergenlerin sosyal performanslarını inceledi. Tanıdık olmayan akran gözlemcileri, yüksek sosyal kaygılı gençleri çeşitli sosyal becerilerde daha az iyi performans gösteren kişiler olarak değerlendirdi ve depresyon kontrol edildikten sonra bile farklar önemli kaldı. Sosyal kaygılı çocuklar ve gençler arasında zayıf sosyal beceri performansını gösteren giderek artan sayıda çalışma olmasına rağmen, bazı çalışmaların bu etkiyi bulmadığı görülmektedir (Cartwright-Hatton vd., 2003; Tuschen-Caffier vd., 2011).

Miers ve diğerleri (2013) 3-4 yıllık bir süre boyunca takip edilen 9-17 yaşlarındaki gençlerde sosyal anksiyetenin farklı yörüngelerinin yordayıcılarını inceledi. Bir laboratuvar konuşma görevi sırasında gözlemcinin zayıf sosyal becerilere ilişkin değerlendirmesinin, orta ve azalan veya sürekli düşük yörüngeler yerine başlangıçta daha yüksek ve değişen (10-13 yaşlarından itibaren artan ve sonra azalan) bir yörüngeyi öngördüğünü buldular. Yukarıda belirtildiği gibi, çalışma, başlangıçta kaygılı olmayan gençlerde zayıf sosyal beceri performansının sosyal kaygıdaki artışları öngörüp öngörmediğini belirlemek için sürekli olarak artan bir yörünge belirlemedi. Yukarıda belirtildiği gibi Dİ, zayıf göz teması ve sınırlı sözlü ifadeler gibi birkaç temel karakteristik kaçınma stratejisiyle ilişkilidir (Rapee, 2002). Bu davranışların uygun sosyal etkileşimlere müdahale etmesi muhtemeldir ve bu nedenle sosyal performans eksikliklerini yansıttığı söylenebilir. Çok erken yaşta (kesinlikle iki yaşından itibaren (Kagan vd, 1984)) ortaya çıkmaları göz önüne alındığında, bunların sosyal anksiyete gelişimi için önemli bir risk oluşturduğu düşünülebilir (Spence ve Rapee, 2016).

2.2. Akademik Başarı

Akademik başarı, öğretim görevlerindeki bilgi, performans ve yeteneğin bir ölçüsüdür ve üniversite öğrencileri için akademik başarı, bir derece yeterlilik elde etme yolundaki ilerlemelerini belirler ve gelecekteki kariyer beklentilerini etkiler (Whatnall vd., 2015).

2.2.1. Akademik Başarının Tanımı

Araştırmacıların öğrenci başarısını neyin oluşturduğunu tanımlamakta tereddüt etmeleri şaşırtıcı değildir. Terim, çok sayıda öğrenci çıktısını kapsayan bir genel ifade olarak giderek daha sık kullanılmaktadır. "Akademik başarı" terimi, terimin uygulamasını eğitim deneyimlerine özgü sonuçların elde edilmesiyle sınırlamak için tasarlanmış nüanslı "akademik" tanımlamasıyla birlikte biraz daha dardır. Akademik başarıyı destekleyen yapıları belirlemeyle ilgili çalışmaların yaygınlaşması, muhtemelen genel değerlendirme hareketiyle ve kurumların öğrenci öğrenimini ve gelişimini kanıtlamaları için artan baskılarla bağlantılıdır. Öğrenme ve gelişimin psikolojik ve psikososyal süreçlerini değerlendirmek her zaman karmaşık olmuştur; ancak, ilgi duyulan sonuç belirsiz bir şekilde tanımlandığında bu tür bir ölçüm giderek zorlaşır.

Terenzini (1989), iyi değerlendirmenin temel ilkesinin ölçmeye çalıştığınız şeyi açıkça ifade etmek olduğunu savunmaktadır. Akademik başarı teriminin şu anda derece elde etmekten ahlaki gelişime kadar geniş bir yelpazedeki eğitim sonuçlarını kapsayan biçimsiz bir yapı olarak işlev gördüğü iddia edilmektedir. Akademik başarının tanımıyla ilişkili belirsizlik, kısmen onun doğası gereği perspektifsel doğasına atfedilir. Değişen unsurlar, başarıyı ve dolayısıyla akademik performansı farklı biçimlerde etkileyebilir. Örneğin, bir İngiliz dili bölümünün başkanı mezunların kariyer terfi geçmişlerini akademik başarının bir göstergesi olarak kullanmayı düşünmezken, bir kariyer hizmetleri müdürü neredeyse kesinlikle düşünür. Bu örnekte, öğretim görevlisi akademik başarının özellikle derslerin tamamlanmasıyla gösterilen belirli bilgi ve becerilerin edinilmesine atıfta bulunduğunu iddia edebilir. Yönetici ise akademik başarının mezunların derece alanları içinde veya bunlarla ilgili mesleklerde edinme ve ilerleme becerisine atıfta bulunduğunu iddia edebilir. Her iki argüman da akademik başarının mevcut biçimsiz yapısı ve terimin öğrenciler için bölüm hedefleri bağlamında gerekli uygulaması içinde geçerlidir. Terimin bu geniş uygulaması, eğitimcilerin ve yöneticilerin akademik başarıyı net bir şekilde inceleme ve bu nedenle kurumsal etkinliği artırmayı amaçlayan eylemlere öncelik verme yeteneğini sınırlar (York ve Gibson, 2015).

Astin'in (1991) Girdi-Ortam-Sonuç (G-O-S) Modeli'nin kökenleri, Astin'in bir lisansüstü programın doktora derecesi üretme kabiliyetini incelemesinden

gelmektedir. Astin, bir programın çıktılarının, girdilerinin kalitesinin bir koşulu olup olmadığını sorgulamıştır. İlk araştırmalar Astin'i doğru değerlendirmenin öğrenci girdilerinin, öğrencilerin deneyimlediği eğitim ortamının ve öğrenci sonuçlarının doğru bir şekilde ayrıştırılması gerektirdiğine ikna etmiştir. Pascarella ve Terenzini (2005), Astin'in çerçevesini şu şekilde daha da açıklığa kavuşturmaktadır: Bu modele göre, üniversite sonuçları üç dizi unsurun fonksiyonu olarak görülmektedir: Girdiler, öğrencilerin üniversiteye getirdikleri demografik özellikler, aile geçmişleri ve akademik ve sosyal deneyimler; çevre, öğrencilerin üniversitede karşılaştıkları tüm insan, program, politika, kültür ve deneyimler, -ister kampüste ister kampüs dışında olsun-; ve sonuçlar, öğrencilerin özellikleri, bilgileri, becerileri, tutumları, değerleri, inançları ve üniversiteden sonra var olan davranışları.

G-O-S modeli, akademik başarıyı bir sonuçta açıkça tanımlamanın ve bu sayede girdiler veya çevre olarak daha doğru tanımlanan yönler tarafından belirsizleştirilmemiş, odaklanmış bir akademik başarı tanımı oluşturmanın bir yolunu sağladığı için bu araştırma için teorik bir çerçeve görevi görmektedir. Akademik başarının ilk çerçevesi akademik başarıdan; bilgi, beceri ve yeterliliklerin edinilmesinden ve istikrar ve sebattan oluşmaktadır. Akademik başarı, ders notları veya GNO gibi öğrencilerin akademik çalışmalarının kalitesini yakalayan bir sonuç olarak dahil edilmiştir. Öğrenci öğrenimi, bilişsel ve duygusal beceriler dahil olmak üzere belirli kurum veya program öğrenme çıktılarıyla ilgili çıktıları yakalamak için dahil edilmiştir. Son olarak, istikrar ve tutma, öğrencilerin akademik ilerlemesinin bir ölçüsü olarak dahil edilmiştir. Bu terimler iki bakış açısından benzer bir fikri temsil eder: istikrar, birden fazla kurumda gerçekleşebilen derece tamamlamayı ifade eder ve tutma, bir kurumun öğrencileri akademik kariyerleri boyunca, örneğin birinci sınıftan ikinci sınıfa kadar tutmasını ifade eder. Bu üç parça, karmaşıklıklarla dolu temel bir model oluşturur, örneğin bir dersteki öğrenci öğrenimi, o ders notuna ve böylece derece tamamlamaya yol açan ders kredilerinin elde edilmesine yansıtılmalıdır.

Kuh ve diğerlerinin (2006) raporunun belirtilen amacı, ilgili literatürü sentezlemek ve öğrenci başarısının geniş bir tanımını sağlamaktı. Rapor, öğrencilerin üniversite deneyimlerine boş sayfalar olarak gelmediklerini ve bu nedenle bazılarının akademik olarak başarılı olmak için diğerlerinden daha iyi hazırlandığını yerinde bir şekilde kabul etmektedir. Ancak, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısı

üzerinde ölçülebilir etkileri olabilen ve olan deneyimler, pedagojiler ve bağlamlar da bulunmaktadır. Raporun amacı ışığında, yazarlar literatüre dayalı bir öğrenci başarısı tanımını şu şekilde sentezliyorlar:

"...öğrenci başarısı akademik başarı, eğitimsel amaçlı faaliyetlere katılım, memnuniyet, istenen bilgi, beceri ve yeterliliklerin edinilmesi, sebat, eğitim sonuçlarına ulaşma ve üniversite sonrası performans olarak tanımlanır."

2.2.2. Akademik Başarıya Kuramsal Yaklaşımlar ve İlgili Çalışmalar

Akademik başarının deneysel olarak belirlenmiş belirleyicileri çok sayıda modelde ele alınmıştır. Haertel ve diğerleri (1983), John B. A. Carroll'ın (1963'te geliştirilen) ve Benjamin S. Bloom'un (1976'da geliştirilen) erken modelleri gibi farklı eğitim performansı teorilerini gözden geçirmiştir; buna göre bu modellerde öğrenme başarısı, bireysel ve sınıf özellikleri arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Carroll'ın etkili modeline göre, öğrenme başarısının derecesi harcanan zamanın ihtiyaç duyulan zamana oranından kaynaklanmaktadır. Carroll'ın varsayımlarına ek olarak, Bloom'un modeli üç tür öğrenme başarısı (başarı, duygusal sonuç ve öğrenme oranının artması) arasında bir farklılık göstermektedir. Mevcut modellerin ve çalışmaların analizlerine dayanarak, Walberg 1984, bireysel, akademik ve ders dışı belirleyici grupları içeren dokuz faktörlü eğitim üretkenliği modelini tasarlamıştır. Önceki modellerin aksine, Walberg'in modeli uzak çevresel faktörleri de dikkate almıştır. Bir örnek olarak, PISA çalışmalarında (OECD 2009) değerlendirilen değişkenler bu modellerle uyumludur (Steinmayr vd., 2014).

Akademik başarının iyi bilinen bir diğer modeli Eccles ve Wigfield 2002'deki beklenti değer modelidir. Model, uzak ve yakın belirleyicileri alt bölümlere ayırır. Uzak belirleyiciler çevresel faktörleri (sosyalleştiricilerin inançları gibi), bireysel özellikleri (örneğin cinsiyet) ve önceki deneyimleri içerir. Bir birey bu uzak belirleyicileri duygusal ve bilişsel olarak işler. Bu sürecin sonuçları (örneğin sınav kaygısı, yetenek öz kavramı, hedefler) doğrudan başarıyı ve başarıyla ilişkili davranışı etkileyen yakın belirleyicileri (başarı beklentisi ve öznel görev değerleri) etkiler. Bu nedenle, modelin uzak faktörleri akademik başarıyı doğrudan etkilemez, fakat üzerinde yalnızca dolaylı bir etkiye sahiptir. Model, değişkenler arasındaki karmaşık etkileşimlerin belirlenmesi ve motivasyonel yapıların merkezi rolüyle karakterize

edilir. Teorik modelin ampirik geçerliliği zor görünmektedir. Byrnes ve Miller 2007'de önerilen model, Eccles ve Walberg modelinin yönlerini sentezliyor. Fırsat-eğilim modeline göre, akademik başarı bir kişinin etkili öğrenme bağlamlarına erişiminin yanı sıra bireyin öğrenme fırsatlarından yararlanma becerisine (eğilim faktörleri) bağlıdır. Dahası, uzak faktörler (örneğin sosyoekonomik statü) de fırsat ve eğilim faktörleri aracılığıyla doğrudan ve dolaylı olarak sonraki başarıyı etkiler.

Öğrenci özelliklerinin akademik başarının en önemli belirleyicileri arasında olduğu sıklıkla bulunmuştur. Bunlar arasında sadece bilişsel (yani zeka) değil, aynı zamanda motivasyonel veya kişilik değişkenleri gibi bilişsel olmayan yapılar da vardır. Öğrenci özelliklerinin etkisini araştıran çok sayıda çalışma olması nedeniyle, meta analizler bu karmaşık konuya ilişkin fikir edinmek için özellikle yararlıdır. Akademik başarıyı tahmin eden ilgili öğrenci özelliklerine ilişkin kapsamlı bir genel bakış Hattie ve Anderman 2013'te bulunabilir. Hattie 2009, akademik başarı ile birçok farklı öğrenci özelliği arasındaki korelasyonları araştıran 800'den fazla meta analizi analiz etti. Richardson ve diğerleri (2012), üniversite öğrencilerinin psikolojik korelasyonları ile akademik performans arasındaki ilişkileri araştıran kapsamlı bir meta analizdir. Sadece birkaç çalışma, farklı öğrenci özelliklerinin akademik başarı sonuçları üzerindeki birleşik etkisini araştırmıştır. Marsh ve diğerleri (2006), öz-kavram ve kişiliğe odaklanmıştır; Spinath ve diğerleri (2006)'da farklı motivasyonel değişkenlere ve zekaya odaklanıldı; Steinmayr ve diğerleri (2011) ise başarı hedefleri, kişilik ve zekayı araştırmıştır.

Zekanın sayısız kavramı arasında, zekanın genel bir faktör olarak tanımlanması yaygın olarak kabul edilir. Zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki, zekanın temel bir özelliğinin öğrenme yeteneği olması gerçeğiyle açıklanır. Zeka, akademik başarının en önemli belirleyicisi olarak kabul edilir. Kuncel ve diğerleri (2004), genel zekanın eğitim veya kariyer başarısını açıklamadaki önemini göstermiştir. Zekayı okul performansının belirleyicisi olarak kullanırken, akademik başarının özel kriterini dikkate almak gerekir: Diğerlerinin yanı sıra, Deary ve diğerleri (2007)'deki uzunlamasına çalışma (beş yıllık aralık), zeka ile standartlaştırılmış başarı test puanları arasındaki korelasyonların zeka ile okul notları arasındakinden daha yüksek olduğunu gösteren veriler sağlamıştır. Jensen (1980), zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkiye ilişkin en önemli ampirik ve teorik yönleri özetlemiştir. Yazar, zeka ile

akademik başarı arasındaki korelasyonlar hakkında, sınav zamanı (okulda erken veya geç) veya araştırılan özel zeka testi gibi önemli moderatör değişkenlere atıfta bulunmuştur. Sadece genel zeka değil, aynı zamanda zekanın belirli yönlerinin de akademik başarıyı belirlemede önemli olduğu bulunmuştur. Brunner (2008), zekanın iki farklı yapısal modelini analiz etmiş ve genel bilişsel yeteneğin yanı sıra, alana özgü yeteneklerin de konuya özgü notları belirlemede önemli olduğunu özetlemiştir.

Motivasyon, akademik başarı bağlamında da kapsamlı bir şekilde araştırılmıştır. Bunun iki nedeni vardır. Birincisi, akademik başarının önemli bir öngörücüsü olduğu düşünülür ancak ikincisi, motivasyonun kendisi de önemli bir akademik sonuçtur. Bu nedenle, farklı motivasyonel yapılar ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine birçok çalışma vardır. Wigfield ve Cambria (2010), başarı değerleri, hedef yönelimleri ve ilgi gibi seçilmiş motivasyonel yapılara ve bunların diğerlerinin yanı sıra akademik başarı gibi çeşitli sonuç değişkenleriyle ilişkilerine dair teorik bir genel bakış sunar. Credé ve Kuncel (2008) ve Robbins ve diğerleri (2004) meta analizler, merkezi bilişsel olmayan, özellikle motivasyonel değişkenlere ve bunların başarı sonuçları üzerindeki etkilerine dair karmaşık bir ampirik genel bakış sunar. Motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi özetlerken, bir dereceye kadar örtüşen mevcut motivasyonel yapıların büyük çeşitliliğiyle ilgili hala bir sorun vardır. Bu, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair bulguları sınıflandırmayı zorlaştırır ve daha fazla araştırma gerektirir. Akademik başarıyı en iyi şekilde belirleyen motivasyonel yapının belirlenmesi hala çözülememiş bir konudur. Farklı motivasyonel değişkenler ve akademik başarı arasındaki ilişkileri karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmaların eksikliği vardır. Bu nedenle, Steinmayr ve Spinath (2009) bu çerçevede ele alınmalıdır, çünkü yazarlar şu anda en belirgin motivasyonel değişkenleri ve akademik başarıyı bir çalışmada araştırmışlardır. Başarı güdüleri, değerler ve yetenek öz kavramlarının özel bir öneme sahip olduğu bulunmuştur. Dahası, bu çalışma ve diğerleri motivasyonel yapıların zekanın ötesinde akademik başarıyı belirlediğini ve akademik başarıda açıklanan varyansın bir kısmının hem motivasyon hem de zeka tarafından açıklandığını göstermiştir. Akademik başarıyla ilişkili motivasyonel değişkenler arasında, çok çeşitli araştırmalar - özellikle Marsh ve Martin (2011)- akademik öz-kavram konusunu ele almaktadır. Bu çalışmalarda akademik öz-kavramların, kişinin önceki performansının saf yansımaları olmadığı; önceki akademik başarının ötesinde

sonraki akademik başarıyı öngördüğü ve bunun tersinin de geçerli olduğu gösterilmiştir.

Kişilik, akademik başarının bir öngörücüsü olarak, özellikle son zamanlarda, araştırmaların odak noktası olmuştur. Akademik başarının kişilikle neden ilişkili olabileceğine dair bir argüman, Zeidner ve Matthews (2012)'de özetlendiği gibi, entelektüel yeteneğin yanı sıra, iyi performans gösterme isteğinin de başarı ile ilgili olduğu gerçeğine atıfta bulunur. Dahası, yazarlar, seçilen kişilik yapıları ve bunların akademik başarıyla ilişkileri hakkında temel bilgiler ve ayrıntılı teorik argümanlar sunarlar. Poropat (2009)'daki kapsamlı meta analizde özetlendiği gibi, "Büyük Beş" kişilik özelliği (Nevrotiklik, Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Uyumluluk, Vicdanlılık) arasında vicdanlılık, akademik başarının en önemli kişilik öngörücüsüdür. Chamorro Premuzic ve Furnham (2003), uzunlamasına veriler sağlamış ve akademik seçim prosedürlerine kişilik faktörlerinin dahil edilmesinin önemini vurgulamıştır. “Büyük Beşli”nin ötesine geçerek Duckworth ve Seligman (2005) akademik başarı için öz disiplinin önemini gösteren değerli veriler sunmuşlardır. Steinmayr ve Spinath (2007) GPA'yı belirlemede başarı ihtiyacının önemini gösterir. Kişiliği bir yön düzeyinde ele almanın önemi, Rosander ve diğerleri (2011) çalışmasında ele alınmıştır.

Bir dizi çalışma, cinsiyetin akademik başarıyı tahmin etmede önemli bir rol oynadığını göstermiştir: kızlar okul notları açısından erkeklerden daha iyi performans gösterirken, erkekler bilimsel veya (bir şekilde) matematiksel yeterlilik açısından standartlaştırılmış başarı testleri veya üniversite yerleştirme sınavları açısından daha iyi performans göstermektedir. Bu nedenle, başarı sonucu Duckworth ve Seligman (2006)'da özetlendiği gibi dikkate alınmalıdır. ElseQuest ve diğerleri (2010)'daki meta analiz, standartlaştırılmış başarı testleriyle değerlendirilen matematikte cinsiyet farklılıklarını araştıran birkaç çalışmadan veri sağlar: genel etki boyutu küçük olmasına rağmen, etki boyutlarının aralığı oldukça heterojendir ve bu da cinsiyet ile matematiksel performans testleri arasındaki ilişkide moderatör değişkenlerin etkisine işaret etmektedir. Literatürde cinsiyet farklılıklarının birkaç nedeni tartışılmaktadır. Meece ve Askew (2012) farklı nedenlere genel bir bakış sunar ve ek olarak cinsiyet ve eğitim başarısıyla ilgili önemli teorik yönleri ele alır. Motivasyon ve kişilik gibi bireysel farklılıkların akademik başarının önemli belirleyicileri olması nedeniyle,

akademik başarıdaki cinsiyet farklılıklarının kısmen bu öğrencilerin özelliklerindeki cinsiyet farklılıklarıyla açıklanabileceğine dair kanıtlar vardır. Steinmayr ve Spinath (2008), zeka, motivasyon ve kişilik gibi akademik başarının en önemli belirleyicilerindeki cinsiyet farklılıklarının, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkiye gerçekten aracılık edip etmediğini araştırmıştır. Halpern (2006), eğitim alanındaki cinsiyet uçurumları üzerine yapılan araştırmaları özetlemekte ve yalnızca cinsiyet farklılıklarına değil, aynı zamanda benzerliklere de değinmekte ve araştırma sonuçlarının politika ve pratiğe nasıl aktarılabileceği konusunda değerli bilgiler sunmaktadır.

Öğrencilerin sosyoekonomik statüsü (SES) ile akademik başarı arasındaki ilişki, öğrenme fırsatlarında eşitlik gibi yönlerle ilişkilendirildiği için eğitim araştırmaları alanında sıklıkla ele alınır. 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA, bkz. OECD 2010) göre, akademik performanstaki bireyler arası değişkenliğin önemli bir kısmı birçok ülkede SES tarafından açıklanmıştır. Bu sonuçlarla uyumlu olarak, sosyoekonomik statü ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair diğer önemli meta analizleri içeren Hattie (2009) araştırması da SES'in öğrencilerin performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu ilişkinin altında yatan süreçler hala tam olarak anlaşılmamıştır. Steinmayr ve diğerleri (2010) ve Steinmayr ve diğerleri (2012), ilişkiye kısmen öğrencilerin kişilikleri ve motivasyonel özellikleri tarafından aracılık edildiğini göstermiştir. Ayrıca, SES ile yüksek oranda ilişkili olan ve akademik başarı üzerinde bunun ötesinde bir etkiye sahip olan ebeveyn katılımının önemi Jeynes (2007)'deki bir meta analizle gösterilmiştir. Özellikle, ebeveyn beklentilerinin akademik başarının en güçlü ailevi belirleyicisi olduğu varsayılmaktadır. Buna karşılık, yapısal ailevi özellikler (örneğin, tek veya iki ebeveynli aileler, ebeveyn boşanması ve kardeş sayısı) Hattie (2009) tarafından özetlendiği gibi küçük bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde, kapsamlı bir şekilde tartışılan anne istihdamı sorununun rolü, mevcut araştırmalara göre ihmal edilebilir görünmektedir. Goldberg ve diğerleri (2008)'deki meta analiz, anne istihdamının genel olarak çocukların performans bozukluklarıyla ilişkili olmadığını, fakat bir dereceye kadar bazı hafif faydalı etkiler sergilediğini keşfetmiştir. PISA gibi büyük ölçekli değerlendirmeler (bkz. OECD 2010) ek olarak bir okulun sosyoekonomik statüsünün bireysel performans üzerinde bireyin sosyal geçmişinden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bir okulun veya bireyin SES'inin yanı sıra, bir öğrencinin

göçmenlik statüsü ile akademik başarısı arasında önemli bir ilişki vardır ve göçmen öğrenciler daha düşük akademik performans gösterir. Urdan (2012), etnik grupların çeşitliliğine dikkat çekerek göçmenlik statüsü ve akademik başarı üzerine kapsamlı ve çelişkili araştırma sonuçlarını incelemiştir.

Zeka, motivasyon, kişilik veya cinsiyet gibi çeşitli öğrenci özelliklerine rağmen, akademik başarıyı belirlemede çok sayıda başka değişken incelenmiştir. Tüm bu çeşitli değişkenleri hesaba katmak ne yazık ki bu kaynakçanın kapsamının ötesindedir. Bu bölümdeki çalışmalar, akademik başarı literatüründe en sık araştırılan seçilmiş yapılara atıfta bulunmaktadır. Bu yapılardan biri öz-düzenlemeli öğrenmedir:

Zimmerman (2009), akademik başarıyla ilgili farklı teorik ve ampirik ilişkilerin değerli bir özetini sunar. Sınıf büyüklüğü gibi çevresel okul koşullarıyla ilgili araştırmalar, bu faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkilerinin çoğunlukla ihmal edilebilir olduğunu göstermiştir. Ancak, ilgili okulun kalitesi ve diğer öğretmene özgü değişkenler, Hattie (2009)'daki kapsamlı özetin belirttiği gibi önemlidir. Hattie ve Anderman (2013), diğerlerinin yanı sıra, okul veya öğretmenle ilgili değişkenlerin akademik başarı üzerindeki farklı etkilerinin teorik genel bakışlarını sunar. Öğretim kalitesi ve öğretmenlerin yeterliliğinin çok önemli öngörücüler olduğu bulunduğundan, Kunter ve diğerleri (2013), öğretmen yeterliliği ile farklı öğrenci çıktıları, özellikle de matematik başarısı arasındaki ilişkilere ilişkin değerli veriler sağladığı için tavsiye edilebilir.

2.2.3. Akademik Başarı ve Sosyal Kaygı

Batı kültürlerinde bugünün ahlak anlayışı, üniversitedeki başarının gelecekteki refah ve esenliğe giden önemli bir kapı olduğudur. Yüksek öğrenimin sağlık ve mutlulukla, dahası suç oranlarının ve refah maliyetlerinin azalmasıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (McMahon ve Oketch, 2013). Yine de öğrenciler üniversitede ilerlerken sıklıkla birçok değişiklikle (örneğin çekirdek aileden uzaklaşma, yeni sosyal ağlar oluşturma) ve zorluklarla (örneğin akademik olarak başarı elde etme) karşı karşıya kalırlar (Mitchell vd., 2008). Birçok öğrenci bu geçiş döneminde başarılı bir şekilde ilerlerken, diğerleri hem başarı hem de psikososyal uyumda zorluklarla karşı karşıya kalır. Üniversite/kolejde başarıyı engelleyebilecek psikososyal faktörlerden biri,

sıklıkla göz ardı edilen veya sıradan gözlemciden gizlenen duygusal bir sorun olan sosyal kaygıdır.

Sosyal kaygı, yüksek öğrenim kurumlarında önemsiz değildir. Tanı eşiğine bağlı olarak, üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının yaygınlık oranları genel nüfusta %7-13'e kıyasla %10 ila %33 arasında değişmektedir (Parade vd., 2010; Russell ve Shaw, 2009). Katılım ve entegrasyonun (yani üniversite yaşamının çeşitli sosyal ve akademik faaliyetlerine katılım) başarılı akademik başarının anahtarı olarak kabul edildiği göz önüne alındığında (Tinto, 2006), olumsuz değerlendirme ve sıkıntı korkusu ve yeni veya tüm sosyal durumlardan kaçınma (Ginsburg vd., 1998) gibi sosyal kaygının tanımlayıcı özellikleri, üniversite ortamının ayrılmaz bir parçası olan sosyal ve değerlendirici bağlamlarda özellikle dezavantajlı olabilir. Aslında, Russell ve Topham (2012), sosyal kaygının üniversite öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini öne sürmektedir.

Literatürde bulunan, yalnızca iki araştırma grubu, sosyal kaygının üniversite akademik başarısı ile doğrudan ve ters orantılı olarak ilişkili olduğu hipotezini test etti. 253 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, Strahan (2003), sosyal kaygının zaman içinde üniversite devamlılığı veya not ortalamasının önemli bir yordayıcısı olmadığını buldu. Topham ve Moller (2011), bu sonucu 117 üniversite öğrencisinden oluşan daha küçük bir örneklemde tekrarladı. Buna karşılık, diğer popülasyonlar üzerinde yapılan araştırmalar, yaşlı yetişkinlerde sosyal fobinin daha düşük eğitim başarısıyla bağlantılı olduğunu (Van Ameringen vd. 2003) ve ilkokul boyunca genel kaygının yörüngelerinin daha sonra liseyi tamamlamama ile ilişkili olduğunu (Duchesne vd. 2008) buldu. Strahan (2003) araştırmasında sosyal kaygı ile not ortalaması arasında doğrudan bir bağlantı bulamamış olsa da, sosyal kaygı ile akademik başarı arasındaki etkinin dolaylı olabileceğini; yani sosyal kaygının yeni sosyal bağlantılar kurmadaki zorluklar yoluyla akademik başarıyı etkileyebileceğini ileri sürmüştür. Strahan, sosyal kaygının genel üniversite uyumuyla (örneğin, sosyal bütünleşme) önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve üniversite uyumunun akademik kalıcılık ve not ortalaması ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur.

2.3. Teknoloji Bağımlılığı

2.3.1. Teknoloji Bağımlılığı Tanımı

Günümüz dünyasında tablet, internet ve mobil cihazlar gibi teknolojik araçlar, günlük gereksinimlerin karşılanmasında insanlar tarafından yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Yaşamı önemli ölçüde kolaylaştıran bu teknolojiler, hayatın o denli ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir ki, onlarsız bir yaşam düşünmek neredeyse imkansızdır. Özellikle cep telefonları ve internet, kişiler arası iletişimi büyük ölçüde pratikleştirmiştir. Modern çağda, bu cihazlar aracılığıyla erişilen sosyal ağların kullanımı oldukça yaygındır ve bu durumdan en çok etkilenen kesim genç nüfustur. Ergenler; akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi çeşitli cihazlardan faydalanmaktadır. Bu araçlar kimi zaman sadece iletişim amacıyla kullanılsa da, pek çok kullanıcı bunları eğlence (film, müzik, çevrimiçi oyunlar), alışveriş veya eğitim içeriklerine erişim gibi iletişim dışı amaçlarla da değerlendirmektedir. Teknolojiden faydalanmak, günlük işlerin yürütülmesi için bir zorunluluk olsa da; bu araçların anormal, aşırı ve lüzumsuz kullanımı bağımlılık riskini doğurarak yaşam kalitesini düşürebilmektedir.

'Teknoloji bağımlılığı' terimi üzerinde literatürde tam bir uzlaşı sağlanamamış olsa da; Shaw ve Black (2008), internet bağımlılığını kontrol edilmesi güç dürtüler, eylemler ve aşırı zihinsel meşguliyet durumu olarak tanımlamıştır. Söz konusu tanımlama, mobil cihazlar da dahil olmak üzere diğer teknolojik araçları kapsayacak şekilde genişletilebilir. Farklı bir perspektiften bakıldığında teknoloji bağımlılığı; bireyin gündelik sorunlarla baş etme mekanizmalarının yerini alan, zorlantılı (kompulsif) ve alışkanlığa dönüşmüş bir teknoloji düşkünlüğü olarak da ifade edilebilir. Ergenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, okula devam eden gençlerde internet ve mobil cihaz bağımlılığının orta seviyede seyrettiği tespit edilmiştir. Aynı araştırmada, kızların bu tip teknoloji bağımlılıklarına karşı daha düşük bir risk grubunda yer aldığı saptanmıştır (Ruiz-Olivares vd., 2010).

Cep telefonları daha şık, becerikli, kullanışlı ve kolay erişilebilir cihazlardır, kullanımı farklı sosyoekonomik nüfus grupları arasında değişir, bu da cep telefonu bağımlılığının yaygınlığının geniş bir yelpazesinden sorumlu olabilir (%0 ila %38) (Pedrero Pérez vd., 2012). ABD'de yapılan bir kamuoyu yoklamasında, 13 ila 17 yaş

grubunun (%73) genellikle internet bağımlılığından etkilendiği bulunmuştur (Dutra, 2019). 2010'da yapılan bir ankette, Amerikalıların %60'ından fazlasının internete bağımlı olduğunu bulunmuştur (Dutra, 2019), bu da sorunun ciddiyetini göstermektedir. Beranuy Fargues ve diğerleri (2009) çalışmalarında erkeklerin internete karşı daha fazla bağımlılık davranışına sahip olduğunu, kadınların ise cep telefonlarına karşı daha fazla bağımlılık davranışına sahip olduğunu bulmuşlardır. Bu sorunlar ergenlik döneminde daha sorunlu görünür ve yaş ilerledikçe dengelenir.

Cep telefonu üreten şirketler, bunları oyunlar, videolar, internette gezinme ve geniş çaplı dolaşımlarını kolaylaştıran ve onları daha bağımlılık yaratan nesneler haline getiren birçok başka uygulama gibi diğer teknolojilerle uyumlu hale getirmektedir. Belirli risk faktörlerinin varlığı, teknolojinin kötüye kullanılma riskini artırır. Bunlardan bazıları psikolojik duyarlılık (dışadönüklük ve düşük öz saygı gibi mizaç sorunları), stresörlerin varlığı ve zayıf aile ve sosyal destektir.

Teknoloji kullanımı üzerindeki denetimin yitirilmesi ve bu durumun bireyde zarara veya işlevsel bozulmaya yol açması, teknoloji bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağımlılık türü, internet veya mobil cihazların patolojik düzeyde aşırı kullanımı gibi spesifik belirtilerle kendini gösterebilir. Bağımlı bireyler, teknolojik cihazlarla yoğun bir zihinsel meşguliyet içerisindedir ve onlardan uzak kalmakta zorlanırlar. Bu kişilerde; toplantı, ders veya sosyal etkileşim anları gibi uygunsuz zamanlarda dahi e-posta/SMS kontrolü yapma, oyun oynama veya mesajlaşma gibi davranışlar yaygın olarak gözlemlenmektedir. Cihazlarına erişemediklerinde ise genellikle anksiyete, öfke ve çaresizlik hissi gibi yoksunluk belirtileri yaşarlar; hatta telefonları çalmadığı halde titreşim veya zil sesi duyduklarını sanabilirler. Özellikle stresle baş etme becerileri zayıf olan ergenler, günlük sorunlardan kaçmak amacıyla internete veya cep telefonuna yönelme eğilimindedir. Bu tür maladaptif (uyumsuz) kaçınma davranışlarının sık tekrarlanması, bağımlılık gelişimi için önemli bir risk faktörüdür ve sonuç olarak teknoloji bağımlısı ergenler genellikle sosyal izolasyona sürüklenmektedir (Kaur ve Sharma, 2015).

2.3.2. Teknoloji Bağımlılığının Epidemiyolojisi

Şubat 2025 itibarıyla aktif dijital kullanıcı sayısı internet için 5,56 milyar ve sosyal medya için 5,4 milyardı (Statista, 2025) ve günlük ortalama çevrimiçi süre 6,38

saatti. Ancak, dijital cihazları (örneğin bilgisayarlar, akıllı telefonlar) ve ilgili aktiviteleri (örneğin oyunlar, sosyal medya) ifade eden dijital medyanın kalıcı veya tekrarlayan kullanımı dijital bağımlılığa yol açabilir (Christakis, 2019). Dijital bağımlılık, uzun süredir devam eden internet bağımlılığı sorununun alt türlerini, çok tartışılan oyun bağımlılığı sorununu ve sosyal medya bağımlılığı veya diğer dijital medya bağımlılıkları gibi ortaya çıkan konuları içeren bir şemsiye terimdir (Christakis, 2019). Özellikle, dijital bağımlılık mutlaka internet kullanımını içermez ve bu nedenle yalnızca çevrimiçi aktivitelere bağımlılığı değil, aynı zamanda çevrimdışı oyun bağımlılığı gibi çevrimdışı aktivitelere bağımlılığı da içerir (Almourad vd., 2020; Christakis, 2019). Önceki kanıtlar, dijital bağımlılığın sağlık, çalışma, iş ve diğer sosyal işlevlerde önemli bozulmalara ve kişisel, ailevi ve sosyal refahta belirgin sıkıntıya neden olduğunu göstermiştir (Bell vd., 2015; Dahl ve Bergmark, 2020; WHO, 2014). COVID-19 salgını sırasında dijital bağımlılık için artan risklerle ilgili endişeler de dile getirilmiştir (Király vd, 2020). Önleme ve tedavi önlemlerinin formüle edilmesi için temel sağlamak amacıyla, dijital bağımlılığın yaygınlık özelliklerini ve katkıda bulunanları sistematik olarak belirlemek acildir (Potenza vd., 2018).

Epidemiyolojik literatür incelendiğinde, dijital bağımlılığın çeşitli alt türlerine ilişkin prevalans oranlarının %0,5 ile %84 gibi oldukça geniş bir aralıkta seyrettiği görülmektedir. Söz konusu oransal değişkenlik; ele alınan dijital medya kategorileri, kullanılan ölçme araçları ve araştırmaların metodolojik niteliklerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak; yetersiz örneklem hacmi, tek tip popülasyon kullanımı, seçkisiz (rastgele olmayan) örnekleme teknikleri ve geçerliliği düşük tarama yöntemleri gibi faktörlerin, çalışma sonuçlarında önemli yanlılıklara (bias) neden olduğu belirtilmektedir (Alhassan vd., 2018; Feng, Ramo, Chan ve Bourgeois, 2017). Önceki sistematik incelemeler yalnızca dijital bağımlılığın tek bir alt tipinin yaygınlığını özetlemişti (örn. İnternet bağımlılığı (Cheng ve Li, 2014; Kuss, Griffiths, Karila ve Billieux, 2014; Pan, Chiu ve Lin, 2020; Su, Han, Jin, Yan ve Potenza, 2019; Weinstein ve Lejoyeux, 2010), oyun bağımlılığı (Ferguson, Coulson ve Barnett, 2011; Mihara ve Higuchi, 2017; Pan vd, 2020; Stevens, Dorstyn, Delfabbro ve King, 2020) veya akıllı telefon bağımlılığı (Sahu, Gandhi ve Sharma, 2019; Sohn, Rees, Wildridge, Kalk ve Carter, 2019)) ve belirli bölgelerdeki belirli popülasyonlara odaklanmıştı (örn. Çinli üniversite öğrencileri (Li vd, 2018); Shao vd., 2018), Amerikalı gençler

(Moreno, Jelenchick, Cox, Young ve Christakis, 2011), Güneydoğu Asyalılar (Chia vd., 2020), İranlı (Modara vd., 2017), Körfez ülkelerinden insanlar (Al-Khani vd., 2021), sağlık çalışanları (Buneviciene ve Bunevicius, 2020), tıp öğrencileri (Zhang, Lim, Lee ve Ho, 2018) ve ergenler (Fam, 2018; Paulus, Ohmann, von Gontard ve Popow, 2018)).

2.3.3. Teknoloji Bağımlılığı Alt Tipleri

2.3.3.1. Sosyal Ağ Bağımlılığı

İnternetteki sosyal ağların kitlesel çekiciliği, özellikle insanların çevrimiçi olarak giderek artan zaman miktarı göz önünde bulundurulursa, potansiyel olarak endişe kaynağı olabilir. İnternette, bireylerin tanışmasına ve potansiyel ilişkiler geliştirmesine imkân tanıyan çeşitli etkinlikler ve ortamlar bulunmaktadır. Bazı kullanıcılar, ortalama olarak başlı başına bağımlı olmak yerine, çevrimiçi olarak gerçekleştirdikleri belirli etkinliklere bağımlılık geliştirebilirler. Young (1999), internet bağımlılığını beş temel kategori altında sınıflandırmıştır: bilgisayar bağımlılığı (oyun odaklı), bilgi aşırı yüklenmesi (web tarama takıntısı), internet zorlantıları (sanal kumar veya alışveriş), siber-seksüel bağımlılık (pornografi) ve siber-ilişki bağımlılığı. Sosyal ağ sitelerinin (SAS) kullanımındaki birincil motivasyonun ilişkileri başlatmak ve sürdürmek olduğu göz önüne alındığında, sosyal ağ bağımlılığının 'siber-ilişki' kategorisiyle örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan, klinik psikoloji perspektifinden bakıldığında, 'Facebook Bağımlılığı' veya daha genel bir ifadeyle 'SAS Bağımlılığı' tanımını kullanmak literatürde makul karşılanmaktadır. Nitekim, bu platformları aşırı düzeyde kullanan bireylerde; kişisel yaşamın ihmali, zihinsel meşguliyet, gerçeklerden kaçış (eskapizm), duygu durum değişimi, tolerans gelişimi ve kullanım miktarının gizlenmesi gibi temel bağımlılık kriterlerinin varlığı rapor edilmiştir (Kuss ve Griffiths, 2011).

Sosyal Ağ Siteleri (SAS); kullanıcıların dijital ortamda kimliklerini inşa ettikleri, hem mevcut sosyal çevreleriyle etkileşimi sürdürdükleri hem de ortak paydada buluştukları yeni kişilerle tanışma fırsatı yakaladıkları sanal topluluklar olarak nitelendirilmektedir. Literatürdeki yaygın tanıma göre bu platformlar, web tabanlı bir altyapı üzerinde; (1) sınırları belirlenmiş bir sistem içinde açık veya yarı açık profil oluşturma, (2) etkileşimde bulunulan diğer kullanıcıları bir liste halinde beyan etme ve

(3) hem kişinin kendi bağlantı listesini hem de sistemdeki diğer ağları görüntüleyip gezinebilmesi olanaklarını sağlamaktadır. Bu sitelerin kullanımındaki baskın eğilim, yalnızca yeni ağlar kurmaktan ziyade, halihazırdaki sosyal bağların devamlılığını sağlamaya yöneliktir. Yapısal özellikleri itibarıyla Web 2.0 teknolojilerinin temel prensiplerini benimseyen SAS'lar, kullanıcılara içerik paylaşımı ve ağ geliştirme konusunda geniş imkânlar sunmaktadır.

SAS tarihi açısından, ilk sosyal ağ sitesi (SixDegrees) 1997'de herkesin herkesle altı derecelik ayrımla bağlantılı olduğu fikrine dayanarak başlatıldı ve başlangıçta "küçük dünya sorunu" olarak adlandırıldı. 2004'te, en başarılı güncel SAS olan Facebook, Harvard öğrencileri için kapalı bir sanal topluluk olarak kuruldu. Site çok hızlı bir şekilde genişledi ve Facebook'un şu anda 500 milyondan fazla kullanıcısı var ve bunların yüzde ellisi her gün siteye giriş yapıyor. Dahası, Facebook'ta geçirilen toplam süre 2007'den 2008'e %566 arttı. Bu istatistik tek başına SAS'ların katlanarak artan çekiciliğini gösteriyor ve aynı zamanda potansiyel SAS bağımlılığının artmasının bir nedenini de ortaya koyuyor. Hipotetik olarak, SAS'ların çekiciliği günümüzün bireyci kültürünü yansıtmasından kaynaklanıyor olabilir. Üyelerinin ortak ilgi alanlarına dayanarak 1990'larda ortaya çıkan geleneksel sanal toplulukların aksine, sosyal ağ siteleri benmerkezci sitelerdir. Dikkatin odak noktası toplum değil, bireydir (Boyd ve Ellison, 2007).

Benmerkezcilik kavramı ile internet bağımlılığı arasında güçlü bir ilişki olduğu literatürde öne sürülmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Ağ Sitelerinin (SAS) egosantrik mimarisinin, bağımlılık yapıcı davranış kalıplarını tetiklediği ve bireyleri aşırı kullanıma sevk eden bir cazibe faktörü olarak işlev gördüğü savunulmaktadır. Söz konusu hipotez, bağımlılık özgüllüğünün kökenlerini açıklayan PACE Çerçevesi ile de örtüşmektedir. Bu modele göre 'çekim' (attraction), bireyleri diğer alternatifler yerine spesifik maddelere veya eylemlere yönelterek bağımlılık riskini artıran dört temel bileşenden biridir. SAS'ların benmerkezci doğası, kullanıcıların kendilerini idealize ederek sunmalarına olanak tanır; bu süreç haz verici olarak algılandığından bireyde bir 'duygu durum iyileşmesi' sağlar. Sonuç olarak, bu pozitif pekiştireçler, SAS bağımlılığının gelişim sürecindeki öğrenme deneyimlerini besleyerek bağımlılık oluşumunu kolaylaştırabilir (Sussman vd., 2011).

Bu çerçevede, SAS bağımlılığı gibi davranışsal bağımlılıklar biyopsikososyal bir perspektifle ele alınmalıdır. Tıpkı madde kullanım bozukluklarında olduğu gibi, SAS bağımlılığı da literatürde 'klasik' olarak tanımlanan altı temel semptomu barındırır: (1) Duygu durum değişimi (kullanımın duygusal durumu manipüle etmesi), (2) belirginlik/odağın daralması (zihinsel ve davranışsal olarak sürekli SAS ile meşgul olma), (3) tolerans (tatmin için kullanım miktarının giderek artması), (4) yoksunluk (erişim kısıtlandığında fiziksel/duygusal huzursuzluk yaşanması), (5) çatışma (kullanımın kişilerarası veya içsel problemlere yol açması) ve (6) nüksetme (bağımlılık davranışına geri dönüş) (Griffiths, 2005).

Üstelik, bilim insanları biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin bir kombinasyonunun bağımlılıkların etiyolojisine katkı sağladığını ileri sürmüşlerdir, bu SAS bağımlılığı için de geçerli olabilir. Bundan, SAS bağımlılığının diğer maddeyle ilgili ve davranışsal bağımlılıklarla ortak bir temel etiyolojik çerçeveyi paylaştığı sonucu çıkar. Ancak, sosyal ağ sitelerine katılımın, internet bağımlılığının gerçek ifadesi (yani, diğer internet uygulamaları yerine sosyal paylaşım sitelerinin patolojik kullanımı) açısından farklı olması nedeniyle, fenomen, özellikle maddeyle ilgili ve davranışsal bağımlılıkların, bağımlılıkları nedeniyle çeşitli olumsuz sonuçlar yaşayan bireyler üzerindeki potansiyel olarak zararlı etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bireysel olarak değerlendirilmeye değer görünmektedir (Kuss ve Griffiths, 2011).

2.3.3.2. Anlık Mesajlaşma Bağımlılığı

İnternet aracılığıyla birden fazla kişi arasında eş zamanlı yazılı iletişime olanak tanıyan anlık mesajlaşma araçları, günümüzde gençlerin günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olup popülaritesi giderek artmaktadır. Bu yoğun kullanım üzerine Griffiths (1996), kimyasal bir maddeye dayanmayan fakat insan ile makine arasındaki aşırı etkileşimle karakterize edilen durumu 'teknolojik bağımlılık' olarak literatüre kazandırmıştır. Benzer şekilde Young (1998) da patolojik kumar bağımlılığını referans alarak, internet bağımlılığını herhangi bir sarhoş edici madde içermeyen bir dürtü kontrol bozukluğu şeklinde tanımlamıştır. Young, bu durumu özellikle keyif alma amacıyla sohbet odalarında haftalık ortalama 38 saat ve üzeri süre geçirmek olarak somutlaştırmış; söz konusu bağımlılığın bireylerin ailevi bağlarına, sosyal ilişkilerine ve mesleki kariyerlerine ciddi zararlar verebileceği sonucuna ulaşmıştır. İnternet bağımlılığını inceleyen geçmiş çalışmalar, internete bağımlı

öğrenciler tarafından anlık mesajlaşma gibi eşzamanlı iletişim internet uygulamalarının, bağımlı olmayan öğrencilere kıyasla önemli ölçüde daha fazla kullanıldığını bulmuştur. Scherer'in araştırması (1997), internete bağımlı öğrencilerin, bağımlı olmayan öğrencilere göre eşzamanlı iletişim internet uygulamalarını kullanma olasılığının neredeyse üç kat daha fazla olduğunu göstermiştir. Leung (2004) bunun yanında, internette duygusal olarak açık olmanın net neslinin interneti sorunlu şekilde kullanmasını belirlemede en etkili ölçüt olduğunu bulmuştur.

Anlık mesajlaşmaya bağımlı gençler, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin madde bağımlılığını tanımlamak için önerdiği semptomların çoğuyla tutarlı olan dört önemli anlık mesajlaşma bağımlılığı semptomu yaşarlar. Dört semptom arasında, kontrol kaybı anlık mesajlaşma kullanım seviyesini belirlemek için önemli bir faktördür ve akademik performans düşüşünü belirlemek için en güçlü değişkendir. Bu, genç bağımlıların daha az öz disiplinli olduğunu, anlık mesajlaşmaya harcanan zamanı kontrol edemediğini ve ödevlerini veya görevlerini ihmal ettiğini ve bunun da akademik performans düşüşüne yol açtığını göstermektedir. Dört bağımlılık semptomu, gençlerin akademik performans düşüşünü belirlemek için hiyerarşik regresyonda en güçlü grubu oluşturmaktadır ve anlık mesajlaşma bağımlılığında daha şiddetli semptomlar gösteren gençlerin akademik performans düşüşünden muzdarip olma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, anlık mesajlaşma bağımlılığının gençlerin akademik performansı üzerindeki zararlı etkilerini vurgulamakta ve gençler anlık mesajlaşma bağımlılığı semptomlarından herhangi birini sergilerse öğretmenlerin ve ebeveynlerin akademik performanslarına dikkat etmeleri gerektiğini öne sürmektedir (Huang ve Leung, 2009).

2.3.3.3. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı

Çevrimiçi oyunlar, internette popüler bir e-ticaret uygulamasıdır. DFC Intelligence araştırmasına göre (DFC, 2024), küresel çevrimiçi oyun pazarı 2024'deki 169 milyar ABD dolarından önemli ölçüde artarak 2033'e kadar 501 milyar ABD dolarına ulaşacaktır. Ancak, bu yeni rekabetçi pazarda, yalnızca çok az sayıda bilgisayar oyunu ürünü üretim maliyetlerinin üstesinden gelip gerçekte kazanç elde etmektedir (Song ve Lee, 2007). Çevrimiçi oyunlara ödenen ücretler genellikle oyun oynanarak geçirilen zamana dayandığından, çevrimiçi oyun web sitelerinin müşterilerin sitelerini tekrar tekrar ziyaret etmelerini sağlamaları önemlidir.

Müşterilerin hiçbiri siteyi tekrar ziyaret etmek istemezse, teknik veya yönetimsel varlıklarına rağmen sitenin iş değeri değersiz hale gelir.

Çevrimiçi oyunlar, geleneksel görev odaklı Bilgi Teknolojisi'nden (BT) farklı bir eğlence odaklı BT türüdür. İnsanlar çevrimiçi oyunu yalnızca eğlence için oynarlar, belirli hedeflere ulaşmak veya iş performansını iyileştirmek için değil. Bu nedenle, algılanan eğlencenin kullanıcıların çevrimiçi oyun oynamaya devam etmesi için önemli bir faktör olduğuna inanıyoruz. Algılanan keyif, çevrimiçi oyun oynayanlar için önemli bir hedef olsa da, bu keyif müşterileri çevrimiçi oyun oynamaya devam etmeye motive etmek için yeterli olmayabilir. Son zamanlarda, e-öğrenme, internet alışverişi ve eğlence aktiviteleri gibi BT sistemlerinin benimsenmesini açıklamak için yeni bir kavram olan "akış" deneyimi ortaya kondu. Akış durumuna girdikten sonra, insanlar aktivitelerine dalar, özbilinçlerini kaybeder ve çevrelerindeki değişiklikleri fark edemezler (Song ve Lee, 2007).

Ek olarak, etkileşim de kullanıcıların fantezi kurmasını ve eğlenmesini sağlayan çevrimiçi oyunların doğal bir özelliğidir (Ang vd., 2007). Çevrimiçi oyunlar genellikle doğası gereği çok oyunculudur ve binlerce oyuncunun aynı anda oynamasına ve etkileşimde bulunmasına olanak tanır. Etkileşim, belirli bir oyunun çekiciliğinde önemli bir rol oynayabilir.

2.3.3.4. Web Siteleri Bağımlılığı

Web siteleri, kullanıcıların internet ortamında bilgiye erişimini sağlayan ve dijital içeriklerle etkileşim kurmalarına olanak tanıyan temel arayüzlerdir. Bir web sitesi, kendisiyle ilişkili alt sayfaların merkezi niteliğinde olan ana sayfa aracılığıyla, internet tarayıcıları üzerinden erişilen dijital yapılardır (Aydın, 2017).

Young (1996), bireylerin internet kullanımına yönelik bağımlılık geliştirdiğine işaret eden bazı davranışsal belirtileri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bir hafta içerisinde boş zamanlarda toplam 38 saat veya daha fazla süreyle çevrimiçi olma,
2. İnternette geçirilen süre hakkında yalan beyanlarda bulunma,
3. İnternetten uzak kalındığında huzursuzluk hissetme,
4. Bilgisayar kullanımına erişim sağlanamadığında öfke ve kaygı yaşama,

5. Bilgisayar başından ayrılmakta güçlük çekme veya bunu başaramama.

İnternet ortamında kullanıcıların ilgi alanlarına yönelik çok çeşitli türlerde web siteleri bulunmaktadır. Bu çalışmada, internet siteleri; alışveriş, blog, seyahat, film, dizi, arama motorları, finans, erotik içerikler, müzik, video, arkadaşlık, moda, güzellik, çevrimiçi gazeteler ve teknoloji kategorileri çerçevesinde ele alınmaktadır (Aydın, 2017).

2.3.4. Psikolojide Teknoloji Bağımlılığı

Teknoloji, insanların düşünülemez birçok şeyi başarmalarını sağladığı gibi toplumdaki çeşitli sorunların da nedeni olarak görülmektedir. Popüler medya, sosyal ağların yoğun kullanımıyla ilişkili narsisizmi tartışan haberleri sıklıkla ele alır ve gençlerin bugün yaşadığı bir bağımlılığı anlatır (Augenbraun, 2014). Bazı profesyonel yardım kaynakları, Google Glass (Wilson, 2014) gibi teknolojiye karşı kendi kendine teşhis koymuş bağımlılıkları olan hastaları kabul etmektedir. Araştırmacılar, teknolojiye yönelik olumsuz algıları kabul etmektedir ve akıllı telefonların aile içi ilişkiler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin nitel bir belgelendirme gerçekleştirmiştir (Vaghefi ve Lapointe, 2014). Teknolojinin kullanımına dair süregelen tartışmalara karşın, Bilgi Sistemleri tüketicisi konumundaki gençlerin çoğu, alternatif bir yaşam biçimine yabancı olduklarından dolayı teknolojinin yoğun kullanımını bir problem olarak algılamamaktadır. Teknolojinin sürekli kullanımının kesinlikle olumsuz sonuçlar doğuracağına dair kabul, her zaman gerçekçi çıktılarla örtüşmeyebilir.

Amerikan Psikoloji Derneği (APA), 1996 yılında internet bağımlılığını psikiyatrik bir bozukluk kategorisine almayı değerlendirmiş olsa da, bu durumun herhangi bir kimyasal madde kullanımını barındırmaması sebebiyle bu fikre büyük oranda karşı durmuştur (Augenbraun, 2014). Nitekim APA tarafından yapılan tanımlamaya göre bağımlılık; bedenin fiziksel ya da psikolojik yoksunluk belirtilerinden sakınmak maksadıyla bir ilaca gereksinim duyması halidir (Amerikan Psikoloji Derneği, 2014). Farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar arasında, internet bağımlılığının gerçek bir olgu olup olmadığına dair henüz bir uzlaşı sağlanamamıştır. Bu anlaşmazlığın temel sebeplerinden biri ise internet bağımlılığı kavramı ile sorunlu internet kullanımı arasındaki anlamsal ayrımların netleşmemiş olmasıdır (Yellowlees

ve Marks, 2007). Ancak çoğu kişi, akıllı telefonla ve daha spesifik olarak SAS kullanımıyla ilişkili olumsuz bir yön olduğu konusunda hemfikirdir.

İlişkili olumsuz duyguya rağmen, 18-29 yaş aralığındaki insanların %89'u sosyal medya üyesidir ve bunların %67'si sosyal medyaya cep telefonuyla erişmektedir (Pew Araştırma Merkezi, 2014). Bu grup, dijital yerliler olarak adlandırılan, teknoloji kullanımına tamamen dalmış kişilerden oluşmaktadır (Prensky, 2001). Sadece dijital yerlilerin ötesinde, tüm internet kullanıcılarının %74'ü bir sosyal medya kullandığını iddia etmektedir (Pew Araştırma Merkezi, 2014). Teknolojinin her yerde kullanıldığı açıktır; ancak teknoloji bağımlılığı üzerine yapılan araştırmalar, sürekli kullanımın bir sorun olduğunu varsaymaktadır.

Teknoloji kullanımı genellikle sistemlerin nihai hedefidir, bunu Bilgi Sistemleri disiplininin en başarılı iki modelinden görebiliriz: Teknoloji Kabul Modeli (F. D. Davis, 1989) ve Bilgi Sistemi Başarı Modeli (DeLone ve McLean, 1992). Bir Bilgi Teknolojisi geliştiricisinin işlevi kullanımı teşvik etmektir. Bilgi Sistemi'nin sürekli kullanımını teşvik etmenin bir yolu, kullanıcının alışkanlıklar oluşturmasını sağlamaktır, bu da bir Bilgi Sistemi'ni kullanma niyeti ile gerçek kullanım arasındaki ilişkiyi yumuşatabilir (Limayem vd., 2007). Alışkanlık teknoloji kullanımını teşvik ederken, aynı zamanda sorunlar yaratabilir ve bağımlılığa yol açabilir (Limayem vd., 2007). Alışkanlık genellikle kullanım ve memnuniyetten önce gelir ve memnuniyet en etkili yordayıcıdır (Lankton vd., 2010).

Teknolojinin olumsuz tarafı, teknoloji tarihinin büyük bölümünde pek çok araştırmacı tarafından ele alınmamıştır, ancak bilgisayarların her yerde bulunması fark edildikçe daha da önemli hale gelmektedir (D'Arcy ve Gupta, 2014). Son zamanlarda beş olumsuz Bilgi Teknolojisi ile ilgili sorun tanımlanmıştır: teknostres, aşırı bilgi yükü, çoklu görev, bağımlılıklar ve teknoloji kötüye kullanımı (D'Arcy ve Gupta, 2014). Bu faktörler, bir dağıtım sisteminin (teknolojinin) bilgi almaya çalışan Bilgi Teknolojisi müşterileri üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Hepsi, teknolojinin bilgi müşterisi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu faktörler sıklıkla örtüşmektedir (D'Arcy ve Gupta, 2014).

"Bağımlılık" terimi disiplinler arasında net bir şekilde tanımlanmamıştır (Vaghefi ve Lapointe, 2014). Psikolojide, bağımlılık genellikle bir maddenin yutulması ve ona bağımlı olmak anlamına gelir (Charlton ve Danforth, 2007). Ruhsal

Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-V) tarafından tanınan, bir madde içermeyen tek bağımlılık patolojik kumar oynamadır (Young, 1998). Teknoloji bağımlılığı, DSM-5'te resmî bir tanı olarak yer almamakla birlikte, internet oyun bozukluğu araştırma tanısı olarak listelenmiştir; bu nedenle, gelecekteki DSM güncellemelerinde teknoloji bağımlılığına özel tanıların eklenmesi mümkün olabilir. Teknoloji yutulabilen bir madde değildir ve bu nedenle bazıları bağımlılık durumunu iddia etmek istemez, bunun yerine bunu basitçe Bilgi Teknolojisi'nin aşırı kullanımı olarak adlandırır (Vaghefi ve Lapointe, 2014). Terminoloji tartışması araştırmacıları ikiye böler, bazıları bağımlılıktan yanadır (Kuss vd., 2013; Young, 1998), diğerleri ise bunun sadece sorunlu bir kullanım olduğunu savunur (Charlton ve Danforth, 2007; Yellowlees ve Marks, 2007). Şu anda APA, ele alınan tek çevrimiçi ilişkili bozukluk olan İnternet Oyun Bozukluğu'nu daha fazla çalışma için bir koşul olarak ele alıyor ve bu olgu hakkında araştırma ve tartışmayı teşvik ediyor (APA, 2014).

2.3.5. Sosyal Kaygı ve Akademik Başarı İlişkisinde Teknoloji Bağımlılığı

İnternetin hayatı derinden etkilemesinin temel nedenlerinden biri, ihtiyaçları karşılamadaki kolaylık ve erişilebilirliğidir (Güzel, 2006; Ko vd., 2012). Bu durum yaşam kalitesini ve refahı artırmakta, taşınabilir cihazlar sayesinde profesyonel işlerin yürütülmesini kolaylaştırmaktadır (Arslan, 2017; Yao ve Zhong, 2014). Ancak internetin aşırı kullanımı; davranışsal kontrol sorunlarına, duygusal ve entelektüel dengesizliklere yol açabilmekte ve aile, iş, okul hayatı ile sosyal yaşamda çeşitli sorunlara sebep olabilmektedir (Beranuy vd., 2009; Griffiths, 2000; Odacı ve Çikrikçi, 2017).

Türkiye'de internet kullanımı hızla artmakta olup, 2019 verilerine göre internet kullanıcılarının oranı %75,3'tür ve en çok kullanıcı 16-24 yaş aralığındadır (TÜİK, 2019). Bu yaş grubunun ergenlik dönemine denk gelmesi, internet bağımlılığının erken yaşlarda başlamasını kolaylaştırmakta ve bu durum önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Cengizhan, 2005; Gürcan, 2010; Ögel, 2012). Ergenlik dönemi gelişim özellikleri nedeniyle, internet bağımlılığı çeşitli psikolojik semptomların oluşumuna neden olabilen bir davranış problemi olarak kabul edilmektedir (Arisoy, 2009; Caplan, 2006; Machado vd., 2018).

Literatürde internet kullanımının, özellikle ergenlerde, yüksek düzeyde duygusal yalnızlık ve düşük olumlu duygu yaşantısıyla ilişkilendirildiği görülmektedir (Odacı ve Kalkan, 2010; Koç, 2017). Ayrıca utangaçlık, kaygı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve intihara teşebbüs gibi psikolojik sorunların internet bağımlılığı ile ilişkisi ortaya konmuştur (Ayas, 2012; Evren vd., 2014; Cheung vd., 2018; Chang vd., 2015). Fiziksel sağlık sorunları da gözlemlenmekte olup, uykusuzluk, yorgunluk, yeme bozuklukları ve bağışıklık sisteminde zayıflama gibi etkiler rapor edilmiştir (Akbulut, 2013; Cao ve Su, 2006; Lam vd., 2009).

Sosyal kaygı, bireylerin sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusuyla kendilerini sınırlaması olarak tanımlanmakta ve ergenlik döneminde başlayıp kronikleşme riski taşımaktadır (DSM-V, 2013; Radtke vd., 2020). Bu kaygı, kaçınma davranışlarını ve sosyal ilişkilerde bozulmaları tetiklemekte; akran mağduriyeti, eleştiri korkusu ve düşük duygusal farkındalık gibi etkenlerle şiddetlenmektedir (Erath vd., 2007; Tassin vd., 2014; Klemanski vd., 2017).

İnternet, sosyal kaygı yaşayan bireyler için daha az tehdit edici bir sosyal ortam sunarak, kişilerarası ilişki ihtiyaçlarının karşılanmasında alternatif bir alan oluşturmaktadır (Ögel, 2014; Sappington, 2020). Bu nedenle sosyal kaygı ile internet bağımlılığı arasında pozitif ilişki bulunmakta, sosyal kaygısı yüksek bireylerin interneti daha yoğun kullandığı görülmektedir (Canoğullari ve Güçray, 2017; Dong vd., 2019). Sosyal kaygının sosyal beceri edinimini zorlaştırması ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilemesi, bu bireylerin internet ortamına yönelmesinde etkisini göstermektedir (Glenn vd., 2019; Karagün vd., 2010).

Akademik alanda ise internet bağımlılığı, erteleme davranışlarını artırmakta ve öğrencilerin gerçek performanslarını göstermelerini engellemektedir (Uzun vd., 2014; Balkis ve Duru, 2009). Öz-düzenleme becerilerindeki eksiklikler, karar vermede güçlük ve çalışma kontrolünün yetersizliği internet kullanımına eğilim oluşturmakta ve akademik ertelemeyi beslemektedir (Bojuwoye, 2019; Uzun, 2009). Stresli durumlarla başa çıkma yetersizliği ve gerçek hayattaki sorumlulukların ertelenmesi de internet bağımlılığının artmasına neden olmaktadır (Jun, 2017; Sahin, 2014; Cerit, 2019).

Sonuç olarak, sosyal kaygıdan kaçınma motivasyonu ile internet kullanımı artmakta ve bu durum internet bağımlılığı riskini yükseltmektedir (Kalecik, 2016;

Weinstein vd., 2015). Ancak internet ortamı da sosyal kaygı kaynağı olabilmekte, bireylerin çevrimiçi değerlendirilme korkusu nedeniyle kaygıları devam edebilmektedir (Beck, 2005). Sosyal kaygısı yüksek bireylerin internet bağımlılığı geliştirme riski literatürde güçlü biçimde desteklenmektedir (Anlayişli ve Serin, 2019).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE TEKNİKLERİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada sosyal kaygı bağımsız değişken; akademik başarı bağımlı değişken ve teknoloji bağımlılığı ise aracı değişkendir. Araştırma toplam 3 adet değişkenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı, ölçeklerden oluşan bir anket formudur. Çalışma, nicel bir araştırma yöntemi olan kesitsel çalışma modelindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Yetişkinlerde sosyal kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi teknoloji bağımlılığının aracı rolünü incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel yönteme göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri temizleme süreci de dikkate alındığında bu araştırma için 18 yaş üstü sosyal medya kullanan sosyal medya ve e-posta adresleri üzerinden toplam 486 katılımcıya ulaşılmıştır.

Dahil edilme kriterleri arasında çalışmaya katılanların; 18-35 yaş aralığında olması, mutlaka bir üniversitede eğitim görüyor olması, günlük olarak telefon kullanması ve Türkçe okuma yazma bilmesi bulunmaktadır. Dışlama kriterleri ise klinik olarak tanılanmış psikoz ya da nörolojik bir tanısı bulunan bireyler, eğitime ara vermiş veya akademik bir bağlamda olmayan bireyler, teknoloji kullanımından uzak bireyler, araştırma formunu eksik dolduran bireyler bulunmaktadır ve örnekleme dahil edilmeyecektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için “Demografik Bilgi Formu”, “Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği”, “Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği” ve “Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği” ölçekleri kullanılacaktır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Formun ilk kısmı katılımcıların sosyoekonomik ve demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu vb.) içerir. İkinci kısımda internet ve teknolojik alet

kullanımı ile sorular (günlük sosyal medya kullanımı, kullanılan platformlar vb.) bulunmaktadır.

3.3.2. Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği (Aydın, 2018)

Sosyal Ağ Bağımlılığı, Anlık Mesajlaşma Bağımlılığı, Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Web Siteleri Bağımlılığı olmak üzere dört alt ölçeğe sahip likert tipi 24 maddeden oluşan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. TBÖ'ye ait alt ölçeklerin her birisi için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, en yüksek puan 30 (6×5) en düşük puan ise 6 (6×1) olarak belirlenmiştir. TBÖ'nün tümüne ait alınabilecek en yüksek puan 120 (24×5) ve en düşük puan ise 24 (24×1) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ait aritmetik ortalamalar yorumlanırken 0-24 puan aralığı "Bağımlı değil", 25-48 puan aralığı "Düşük düzeyde bağımlı", 49-72 puan aralığı "Orta düzeyde bağımlı", 73-96 puan aralığı "Oldukça Bağımlı", 97-120 puan aralığı ise "Tam Bağımlı" olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla iç tutarlık yöntemlerinden olan Cronbach α değeri hesaplanmış ve 0.861 değeriyle güvenilir olduğu görülmüştür.

3.3.3. Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (Soykan vd., 2003 tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.)

Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (Liebowitz, 1987), 24 maddelik başlangıçta klinisyen tarafından uygulanan ölçek, sosyal fobisi olan kişilerin zorluklar yaşadığı çok çeşitli sosyal durumları değerlendirir. Ölçeğin, puanlamada kullanılan olağan kuralların hastalara iletilmesi koşuluyla, kendi kendine bildirim anketi olarak oldukça güvenilir bir şekilde çalıştığı daha önce gösterilmiştir. Her madde, "korku veya kaygı" (0: hiç yok ila 3: şiddetli) ve "kaçınma davranışı" (0: asla ve 3: genellikle) için ayrı ayrı derecelendirilir. Bu derecelendirmeler için O, %0, %1 ila düşük, %2 ila %33-67 ve %3 ila %67-100'ü ifade eder. Bu nedenle, ölçek, Korku veya Kaygı ve Kaçınma için iki alt ölçek puanı ve toplam ölçek puanı verir. Ölçeğin iç tutarlılığı oldukça tatmin edicidir, çünkü Cronbach alfa .81 ile .92 arasında değişmektedir (Heimberg, vd., 1999). Ölçeğin sosyal anksiyete bozukluğunun alt tipleri arasında ayrım yaptığı gösterilmiştir (Holt, Heimberg ve Hope, 1992).

3.3.4. Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği (Orçanlı vd., 2021)

Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği, Prevatt ve diğerleri (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik başarısını genel anlamda ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 10 alt boyuttan (1. Genel Akademik Beceriler, 2. İçsel Motivasyon/Güven, 3. Algılanan Öğretmen Etkinliği, 4. Konsantrasyon, 5. Dışsal Motivasyon/Gelecek, 6. Sosyalleşme, 7. Kariyer Kararlılığı, 8. Kaygı Eksikliği, 9. Kişisel Uyum, 10. Dışsal Motivasyon/Mevcut) ve 50 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki yanıtlar 7 puanlık Likert (kutuplar '1'den (kesinlikle katılmıyorum) '7'ye (kesinlikle katılıyorum) kadar) ile alınmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısının 1. alt ölçek için 0,93, 2. alt ölçek için 0,86, 3. alt ölçek için 0,92, 4. alt ölçek için 0,87, 5. alt ölçek için 0,88, 6. alt ölçek için 0,84, 7. alt ölçek için 0,87, 8. alt ölçek için 0,77, 9. alt ölçek için 0,86 ve 10. alt ölçek için 0,62 olduğu bildirilmiştir. Açıklanan toplam varyans %64'tür. Ölçeğin birleştirme ve ayrıştırma geçerliliğinin de sağlandığı belirtilmiştir. Ölçeğin geliştirildiği çalışmanın popülasyonu 17 yaş ve üzeri üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.4. Veri Analizi

Bu çalışmada tüm istatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 27 sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sürekli değişkenler arasındaki doğrusal ilişkileri değerlendirmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Bu yöntem, özellikle davranış bilimlerinde değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için yaygın biçimde tercih edilmektedir (Field, 2018). Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, iki bağımsız değişkenin (X_1, X_2) bir aracı değişken (M) yoluyla bir bağımlı değişken (Y) üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, Hayes (2018) tarafından geliştirilen PROCESS Macro v4.2 eklentisi ve Model 4 kullanılmıştır. Model 4, doğrudan ve dolaylı etkilerin birlikte incelenmesine olanak tanıyan basit aracılık modelidir. Dolaylı yolların istatistiksel anlamlılığını test etmek amacıyla, 5.000 tekrar içeren bootstrap yöntemi ve %95 güven aralığı kullanılmıştır. Hesaplanan güven aralığı değerlerinin sıfır noktasını kapsamaması, dolaylı etkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunun bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların demografik özelliklerine bağlı olarak ölçek puanlarında manidar bir

farklılaşma olup olmadığını sınamak amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde iki grubun kıyaslandığı durumlarda t-testi tercih edilirken, üç veya daha fazla grubun karşılaştırıldığı durumlarda ANOVA yöntemi kullanılmıştır (Pallant, 2020). ANOVA uygulamalarında grup başına düşen katılımcı sayısının 30'un altında kaldığı hallerde normallik ve varyans homojenliği şartlarının sağlanması hayati önem taşıdığından, bu ön koşulların yerine getirilemediği analizlerde parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi alternatif bir yöntem olarak işe koşulmuştur (Büyüköztürk, 2021). Yürütülen tüm istatistiksel işlemlerde %95 güven aralığı esas alınmış ve istatistiksel anlamlılık değeri $p<.05$ seviyesinde kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Sosyodemografik formla kişisel bilgileri ve teknolojik alet ve internet kullanımlarıyla ilgili ayrıntılı bilgileri alınan bireylerden daha sonra Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği ve Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği doldurmaları istenmiştir. Bu bilgiler ışığında sosyal kaygı, akademik başarı ve teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	333	68.5
	Erkek	153	31.5
Yaş	17-19	24	4.9
	20-22	248	51.0
	23-25	163	33.5
	26-28	15	3.1
	28 ve üstü	36	7.4
Sınıf	1	26	5.3
	2	92	18.9
	3	177	36.4
	4	149	30.7
	Diğer	42	8.6
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	40	8.2
	Orta	380	78.2
	Yüksek	66	13.6
Teknolojik Cihaz Durumu	Telefonum var	35	7.2
	Telefon ve bilgisayarım var	451	92.8
İnternete Bağlanılan Ortam			
Ev ya da yurt	Hayır	54	11.1
	Evet	432	88.9
Fakülte	Hayır	297	61.1
	Evet	189	38.9
Kütüphane	Hayır	480	98.8
	Evet	6	1.2
Mobil	Hayır	113	23.3
	Evet	373	76.7
İnternet Kafe	Hayır	422	86.8
	Evet	64	13.2
İnternete Bağlanmak İçin Kullanılan Alet			
Akıllı Telefon	Hayır	5	1.0
	Evet	481	99.0
Dizüstü Bilgisayar	Hayır	144	29.6
	Evet	342	70.4
Konsol	Hayır	485	99.8
	Evet	1	0.2
Masaüstü Bilgisayar	Hayır	347	71.4
	Evet	139	28.6
Tablet	Hayır	263	54.1
	Evet	223	45.9
Televizyon	Hayır	342	70.4
	Evet	144	29.6
Kullanılan Sosyal Ağ Siteleri			
Facebook	Hayır	402	82.7
	Evet	84	17.3
Google Plus	Hayır	447	92.0
	Evet	39	8.0
Instagram	Hayır	25	5.1
	Evet	461	94.9
LinkedIn	Hayır	291	59.9
	Evet	195	40.1

Pinterest	Hayır	483	99.4
	Evet	3	0.6
TikTok	Hayır	245	50.4
	Evet	241	49.6
Tinder/Bumble	Hayır	449	92.4
	Evet	37	7.6
Tumblr	Hayır	469	96.5
	Evet	17	3.5
Twitter/X	Hayır	170	35.0
	Evet	316	65.0
WhatsApp Netflix Snapchat Telegram	Hayır	484	99.6
	Evet	2	0.4
Youtube	Hayır	79	16.3
	Evet	407	83.7
Sosyal Ağlarda Günlük Vakit Geçirme Süresi	1 saatten az	12	2.5
	1-2 saat	82	16.9
	3-4 saat	199	40.9
	5-6 saat	151	31.1
	7 saat ve üzeri	42	8.6

Yukarıdaki verilere göre, katılımcıların %68.5'i (*n* = 333) kadın, %31.5'i (*n* = 153) erkektir. Yaş dağılımı incelendiğinde, %51.0'ı (*n* = 248) 20–22 yaş aralığında, %33.5'i (*n* = 163) 23–25 yaş arasında, %7.4'ü (*n* = 36) 28 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %36.4'ü (*n* = 177) 3. sınıf, %30.7'si (*n* = 149) 4. sınıf, %18.9'u (*n* = 92) 2. sınıf ve %5.3'ü (*n* = 26) 1. sınıf öğrencisidir. Sosyoekonomik düzeye göre dağılımda, %78.2'si (*n* = 380) orta düzeyde, %13.6'sı (*n* = 66) yüksek, %8.2'si (*n* = 40) düşük gelir grubundadır.

Teknolojik cihaz durumu değerlendirildiğinde, katılımcıların %92.8'i (*n* = 451) hem telefona hem bilgisayara sahipken, yalnızca telefon kullananların oranı %7.2'dir (*n* = 35). İnternete bağlandıkları ortamlar arasında en yaygın olanı ev ya da yurt (%88.9, *n* = 432), ardından mobil internet (%76.7, *n* = 373), fakülte (%38.9, *n* = 189) ve internet kafe (%13.2, *n* = 64) gelmektedir. Kütüphaneden internet erişimi oldukça düşüktür (%1.2, *n* = 6).

İnternete bağlanmak için kullanılan araçlar arasında en sık tercih edilen akıllı telefonlardır (%99.0, *n* = 481). Bunun dışında, %70.4'ü (*n* = 342) dizüstü bilgisayar, %45.9'u (*n* = 223) tablet, %28.6'sı (*n* = 139) masaüstü bilgisayar, %29.6'sı (*n* = 144) televizyon ve yalnızca %0.2'si (*n* = 1) oyun konsolu kullanmaktadır.

Sosyal ağ sitelerinin kullanımında, en yüksek oran Instagram'a aittir (%94.9, *n* = 461). Bunu %83.7 ile Youtube (*n* = 407), %65.0 ile Twitter/X (*n* = 316), %49.6 ile TikTok (*n* = 241) ve %40.1 ile LinkedIn (*n* = 195) izlemektedir. Facebook kullanıcı oranı %17.3 (*n* = 84), Tinder/Bumble %7.6 (*n* = 37), Tumblr %3.5 (*n* = 17), Google Plus %8.0 (*n* =

39), Pinterest %0.6 (*n* = 3)'tür ve Telegram/Netflix/Snapchat gibi diğer platformlar ise yalnızca %0.4 (*n* = 2) oranında kullanılmaktadır.

Sosyal medyada geçirilen günlük süreye bakıldığında, %40.9'u (*n* = 199) günde 3–4 saat, %31.1'i (*n* = 151) 5–6 saat, %16.9'u (*n* = 82) 1–2 saat ve %8.6'sı (*n* = 42) 7 saat ve üzeri zaman geçirdiğini ifade etmiştir. Sadece %2.5'lik bir kesim (*n* = 12) sosyal medyada günde 1 saatten az vakit geçirmektedir.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgilerinin Dağılımı (Devamı)

		n	%
Kullanılan Mesajlaşma Programları			
E-mail	Hayır	317	65.2
	Evet	169	34.8
Facebook Messenger	Hayır	456	93.8
	Evet	30	6.2
Facetime	Hayır	374	77.0
	Evet	112	23.0
Hangouts	Hayır	470	96.7
	Evet	16	3.3
Skype	Hayır	467	96.1
	Evet	19	3.9
Snapchat	Hayır	260	53.5
	Evet	226	46.5
Telegram	Hayır	368	75.7
	Evet	118	24.3
Whatsapp	Hayır	9	1.9
	Evet	477	98.1
Instagram	Hayır	484	99.6
	Evet	2	0.4
Mesajlaşma Uygda Günlük Vakit Geçirme Süresi	1 saatten az	91	18.7
	1-2 saat	182	37.4
	3-4 saat	134	27.6
	5-6 saat	55	11.3
	7 saat ve üzeri	24	4.9
Oynanan Çevrimiçi Oyun Türü			
Aksiyon	Hayır	354	72.8
	Evet	132	27.2
Bulmaca/Puzzle	Hayır	281	57.8
	Evet	205	42.2
Kavga	Hayır	442	90.9
	Evet	44	9.1
Macera	Hayır	397	81.7
	Evet	89	18.3
Mimari	Hayır	485	99.8
	Evet	1	0.2
Rol Yapma	Hayır	484	99.6
	Evet	2	0.4
Sanal Yaşam	Hayır	404	83.1
	Evet	82	16.9
Savaş	Hayır	354	72.8
	Evet	132	27.2
Simülasyon	Hayır	396	81.5
	Evet	90	18.5
Spor	Hayır	396	81.5
	Evet	90	18.5
Strateji	Hayır	326	67.1
	Evet	160	32.9
Yarış	Hayır	403	82.9
	Evet	83	17.1
Günde Ortalama Oyun Oynama Süresi	1 saatten az	298	61.3
	1-2 saat	93	19.1
	3-4 saat	54	11.1
	5-6 saat	28	5.8
	7 saat ve üzeri	13	2.7

Kullanılan İnternet Site Türleri			
Alışveriş	Hayır	76	15.6
	Evet	410	84.4
Arama Motorları	Hayır	216	44.4
	Evet	270	55.6
Arkadaşlık	Hayır	372	76.5
	Evet	114	23.5
Blog	Hayır	360	74.1
	Evet	126	25.9
Finans	Hayır	392	80.7
	Evet	94	19.3
Güzellik	Hayır	333	68.5
	Evet	153	31.5
Moda	Hayır	327	67.3
	Evet	159	32.7
Seyahat	Hayır	291	59.9
	Evet	195	40.1
Teknoloji	Hayır	326	67.1
	Evet	160	32.9
Yabancı Dil Öğrenme	Hayır	485	99.8
	Evet	1	0.2
Çevrimiçi Film/Dizi	Hayır	117	24.1
	Evet	369	75.9
Çevrimiçi Gazete	Hayır	382	78.6
	Evet	104	21.4
Çevrimiçi Müzik/Video	Hayır	178	36.6
	Evet	308	63.4
İnternet Sitelerinde Günde Ortalama Vakit Geçirme Süresi	1 saatten az	129	26.5
	1-2 saat	197	40.5
	3-4 saat	98	20.2
	5-6 saat	43	8.8
	7 saat ve üzeri	19	3.9
Tüm Programlara Günde Ortalama Vakit Ayrılan Süre	1 saatten az	52	10.7
	1-2 saat	76	15.6
	3-4 saat	150	30.9
	5-6 saat	123	25.3
	7 saat ve üzeri	85	17.5
	Toplam	486	100.0

Yukarıdaki verilere göre, katılımcıların kullandıkları mesajlaşma programları değerlendirildiğinde, en yaygın kullanılan uygulamanın %98.1 ile (*n* = 477) Whatsapp olduğu, bunu %46.5 ile (*n* = 226) Snapchat, %34.8 ile (*n* = 169) e-mail, %24.3 ile (*n* = 118) Telegram ve %23.0 ile (*n* = 112) Facetime'ın izlediği görülmüştür. Facebook Messenger (%6.2), Skype (%3.9) ve Hangouts (%3.3) ise daha az tercih edilen uygulamalardır. Katılımcıların sadece %0.4'ü (*n* = 2) mesajlaşma için Instagram kullandığını belirtmiştir.

Mesajlaşma uygulamaları üzerinden günlük olarak, %37.4'ü (*n* = 182) 1–2 saat, %27.6'sı (*n* = 134) 3–4 saat, %18.7'si (*n* = 91) 1 saatten az, %11.3'ü (*n* = 55) 5–6 saat ve %4.9'u (*n* = 24) 7 saatten fazla vakit geçirmektedir.

Çevrimiçi oyun türlerine bakıldığında en fazla tercih edilen oyun türü bulmaca/puzzle oyunlarıdır (%42.2, *n* = 205). Bunu %32.9 ile (*n* = 160) strateji, %27.2 ile (*n* = 132) aksiyon ve savaş oyunları, %18.5 ile (*n* = 90) spor ve simülasyon, %18.3 ile (*n* = 89) macera, %17.1 ile (*n* = 83) yarış ve %16.9 ile (*n* = 82) sanal yaşam oyunları takip

etmektedir. Kavga oyunları %9.1 (*n* = 44), rol yapma oyunları %0.4 (*n* = 2), mimari oyunlar ise sadece %0.2 (*n* = 1) oranında tercih edilmiştir.

Oyun oynama süresine göre dağılımda, katılımcıların %61.3'ü (*n* = 298) günde 1 saatten az oynarken, %19.1'i (*n* = 93) 1–2 saat, %11.1'i (*n* = 54) 3–4 saat, %5.8'i (*n* = 28) 5–6 saat ve %2.7'si (*n* = 13) 7 saatten fazla süreyle çevrimiçi oyun oynamaktadır.

İnternet sitesi türleri bakımından en çok ziyaret edilen platform %84.4 ile (*n* = 410) alışveriş siteleri, ardından %75.9 ile (*n* = 369) çevrimiçi film/dizi siteleri ve %63.4 ile (*n* = 308) çevrimiçi müzik/video siteleri olmuştur. Arama motorları (%55.6), moda (%32.7), güzellik (%31.5), seyahat (%40.1), teknoloji (%32.9) ve blog (%25.9) siteleri de yaygın olarak kullanılmaktadır. Yabancı dil öğrenme siteleri ise en az tercih edilen kategori olup sadece %0.2'lik (*n* = 1) bir kullanım oranına sahiptir.

İnternet sitelerinde geçirilen ortalama süre değerlendirildiğinde, katılımcıların %40.5'i (*n* = 197) günde 1–2 saat, %26.5'i (*n* = 129) 1 saatten az, %20.2'si (*n* = 98) 3–4 saat, %8.8'i (*n* = 43) 5–6 saat ve %3.9'u (*n* = 19) 7 saatten fazla zaman geçirdiğini belirtmiştir. Tüm dijital programlara ayrılan günlük toplam vakit ise çoğunlukla 3–4 saat (%30.9, *n* = 150) ve 5–6 saat (%25.3, *n* = 123) aralığındadır. Katılımcıların %17.5'i (*n* = 85) 7 saat ve üzeri süreyi ekran başında geçirmektedir.

Tablo 3. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistiklerin ve Basıklık, Çarpıklık, Cronbach Alpha Katsayılarının Değerlendirilmesi

	n	Min	Maks	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	486	0	132	46.61	31.58	-0.43	0.53
Kaygı	486	0	69	23.92	16.14	-0.46	0.54
Kaçınma	486	0	65	22.70	16.69	-0.35	0.59
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	486	24	108	48.40	17.16	0.07	0.81
Sosyal Ağ Kullanma	486	6	26	13.08	5.05	-0.53	0.52
Anlık Mesajlaşma	486	6	30	13.08	5.40	0.48	0.92
Çevrimiçi Oyun Oynama	486	6	30	10.29	5.62	0.95	1.33
Web Siteleri Kullanma	486	6	30	11.96	5.44	0.06	0.82
Genel Akademik Başarı Ölçeği	486	50	311	187.58	52.75	-0.33	-0.11
Genel Akademik Başarı	486	17	117	70.46	25.73	-0.89	-0.34
Algılanan Öğretmen Etkinliği	486	4	35	18.44	7.28	-0.24	0.23
İçsel Motivasyon/İnanç	486	5	35	20.65	7.17	-0.81	0.17
Kişisel Düzenleme/Durum	486	3	21	11.20	5.25	-0.66	0.33
Dış Motivasyon / Gelecek	486	4	28	17.73	7.58	-1.03	-0.36
Sosyalleşme	486	3	21	13.63	4.50	-0.08	-0.88
Kariyer Kararlılığı	486	3	21	12.59	5.87	-1.18	-0.13
Kaygı	486	3	21	11.72	6.21	-1.35	0.09
Odaklanma	486	3	21	11.15	4.92	-0.84	-0.09

Bu araştırmada kullanılan tüm ölçeklere ait dağılım özellikleri incelendiğinde, çarpıklık (skewness) değerlerinin –1.35 ile 1.33; basıklık (kurtosis) değerlerinin ise –1.18 ile 1.33 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu değerlerin tamamı ±2 aralığında yer almakta olup, bu durum ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma yeterli düzeyde yakın olduğunu ve parametrik istatistiksel analizlerin uygulanabilirliğini desteklediğini göstermektedir (Kim, 2013). Sonuç olarak, elde edilen bulgular hem veri setinin parametrik analizler için uygun olduğunu hem de kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermekte; bu da ileri düzey istatistiksel analizlerin sağlam bir temele dayandığını ortaya koymaktadır.

4.1. Korelasyon Analizi Bulguları

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	1																	
Kaygı	.96**	1																
Kaçınma	.96**	.85**	1															
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	.44**	.41**	.43**	1														
Sosyal Ağ Kullanma	.45**	.43**	.44**	.81**	1													
Anlık Mesajlaşma	.40**	.38**	.39**	.85**	.71**	1												
Çevrimiçi Oyun Oynama	.22**	.18**	.25**	.75**	.40**	.51**	1											
Web Siteleri Kullanma	.33**	.32**	.32**	.78**	.52**	.52**	.45**	1										
Genel Akademik Başarı Ölçeği	-.26**	-.25**	-.26**	-.30**	-.24**	-.22**	-.33**	-.17**	1									
Genel Akademik Başarı	-.17**	-.17**	-.16**	-.19**	-.17**	-.12**	-.21**	-.10*	.89**	1								
Algılanan Öğretmen Etkinliği	-.27**	-.24**	-.29**	-.29**	-.19**	-.24**	-.28**	-.22**	.57**	.34**	1							
İçsel Motivasyon/İnanç	-.24**	-.23**	-.23**	-.24**	-.19**	-.18**	-.23**	-.15**	.83**	.65**	.48**	1						
Kişisel Düzenleme/Durum	-.18**	-.15**	-.19**	-.25**	-.20**	-.18**	-.27**	-.16**	.49**	.23**	.39**	.47**	1					
Dış Motivasyon / Gelecek	-.08	-.07	-.07	-.16**	-.09*	-.10*	-.24**	-.08	.78**	.66**	.29**	.67**	.32**	1				
Sosyalleşme	-.29**	-.25**	-.30**	-.38**	-.26**	-.29**	-.42**	-.23**	.48**	.24**	.50**	.39**	.46**	.23**	1			
Kariyer Kararlılığı	-.29**	-.29**	-.27**	-.23**	-.22**	-.20**	-.19**	-.13**	.69**	.58**	.23**	.56**	.17**	.57**	.21**	1		
Kaygı	-.10*	-.06	-.12**	-.17**	-.06	-.11*	-.27**	-.08	.41**	.15**	.38**	.29**	.41**	.25**	.46**	.17**	1	
Odaklanma	-.13**	-.13**	-.11*	-.11*	-.16**	-.11*	-.05	-.04	.52**	.52**	.07	.36**	.02	.42**	.00	.52**	-.06	1

***p<0.01, *p<0.05 Uygulanan testin ismi: Pearson Korelasyon Testi*

Yukarıdaki verilere göre, Sosyal Kaygı, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği (r = .44, p < .01), Sosyal Ağ Kullanımı (r = .45, p < .01), Anlık Mesajlaşma Kullanımı (r = .40, p < .01), Web Siteleri Kullanımı (r = .33, p < .01) ve Çevrimiçi Oyun Oynama (r = .22, p < .01) ile pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir.

Kaygı, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği (r = .41, p < .01), Sosyal Ağ Kullanımı (r = .43, p < .01), Anlık Mesajlaşma Kullanımı (r = .38, p < .01), Web Siteleri Kullanımı (r =

.32, $p < .01$) ve Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = .18$, $p < .01$) ile pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler sergilemektedir.

Kaçınma, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = .43$, $p < .01$), Sosyal Ağ Kullanımı ($r = .44$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma Kullanımı ($r = .39$, $p < .01$), Web Siteleri Kullanımı ($r = .32$, $p < .01$) ve Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = .25$, $p < .01$) ile pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir.

Sosyal Kaygı değişkeni, Genel Akademik Başarı Ölçeği ($r = -.26$, $p < .01$), Genel Akademik Başarı ($r = -.17$, $p < .01$), Algılanan Öğretmen Etkinliği ($r = -.27$, $p < .01$), İçsel Motivasyon/İnanç ($r = -.24$, $p < .01$), Kişisel Düzenleme/Durum ($r = -.18$, $p < .01$), Sosyalleşme ($r = -.29$, $p < .01$), Kariyer Kararlılığı ($r = -.29$, $p < .01$) ve Odaklanma ($r = -.13$, $p < .01$) ile negatif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Dış Motivasyon/Gelecek ($r = -.08$, $p > .05$) ve Kaygı alt boyutu ($r = -.10$, $p < .05$) ile ilişkiler düşük düzeyde anlamlı ya da anlamsızdır.

Kaygı değişkeni, Genel Akademik Başarı Ölçeği ($r = -.25$, $p < .01$), Genel Akademik Başarı ($r = -.17$, $p < .01$), Algılanan Öğretmen Etkinliği ($r = -.24$, $p < .01$), İçsel Motivasyon/İnanç ($r = -.23$, $p < .01$), Kişisel Düzenleme/Durum ($r = -.15$, $p < .01$), Sosyalleşme ($r = -.25$, $p < .01$), Kariyer Kararlılığı ($r = -.29$, $p < .01$) ve Odaklanma ($r = -.13$, $p < .01$) değişkenleri ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Dış Motivasyon/Gelecek ile ilişki anlamlı değildir ($r = -.07$, $p > .05$).

Kaçınma alt boyutu, Genel Akademik Başarı Ölçeği ($r = -.26$, $p < .01$), Genel Akademik Başarı ($r = -.16$, $p < .01$), Algılanan Öğretmen Etkinliği ($r = -.29$, $p < .01$), İçsel Motivasyon/İnanç ($r = -.23$, $p < .01$), Kişisel Düzenleme/Durum ($r = -.19$, $p < .01$), Sosyalleşme ($r = -.30$, $p < .01$), Kariyer Kararlılığı ($r = -.27$, $p < .01$) ve Odaklanma ($r = -.11$, $p < .05$) ile negatif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Dış Motivasyon/Gelecek ile ilişki anlamlı değildir ($r = -.07$, $p > .05$).

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($r = -.30$, $p < .01$). Benzer şekilde, Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.24$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma ($r = -.22$, $p < .01$), Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.33$, $p < .01$) ve Web Siteleri Kullanma ($r = -.17$, $p < .01$) ile de negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler sergilemektedir.

Genel Akademik Başarı, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.19$, $p < .01$), Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.17$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma ($r = -.12$, $p < .01$), Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.21$, $p < .01$) ve Web Siteleri Kullanma ($r = -.10$, $p < .05$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlıdır.

Algılanan Öğretmen Etkinliği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.29$, $p < .01$), Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.19$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma ($r = -.24$, $p < .05$), Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.28$, $p < .01$) ve Web Siteleri Kullanma ($r = -.22$, $p < .01$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkilidir.

İçsel Motivasyon/İnanç, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.24$, $p < .01$), Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.19$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma ($r = -.18$, $p < .01$), Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.23$, $p < .01$) ve Web Siteleri Kullanma ($r = -.15$, $p < .01$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir.

Kişisel Düzenleme/Durum, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.25$, $p < .01$), Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.20$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma ($r = -.18$, $p < .01$), Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.27$, $p < .01$) ve Web Siteleri Kullanma ($r = -.16$, $p < .01$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler sergilemektedir.

Dış Motivasyon/Gelecek, yalnızca Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.16$, $p < .01$), Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.09$, $p < .05$) ve Anlık Mesajlaşma ($r = -.10$, $p < .05$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlıdır; Web Siteleri Kullanma ($r = -.08$, $p > .05$) ile ilişki anlamlı değildir.

Sosyalleşme, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.38$, $p < .01$), Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.26$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma ($r = -.29$, $p < .01$), Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.42$, $p < .01$) ve Web Siteleri Kullanma ($r = -.23$, $p < .01$) ile negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir.

Kariyer Kararlılığı, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.23$, $p < .01$), Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.22$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma ($r = -.20$, $p < .01$), Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.19$, $p < .01$) ve Web Siteleri Kullanma ($r = -.13$, $p < .01$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir.

Kaygı, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.17$, $p < .01$), Anlık Mesajlaşma ($r = -.11$, $p < .05$) ve Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.27$, $p < .01$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir; Sosyal Ağ Kullanma ve Web Siteleri Kullanma ile anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Odaklanma, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ($r = -.11$, $p < .05$), Sosyal Ağ Kullanma ($r = -.16$, $p < .01$) ve Anlık Mesajlaşma ($r = -.11$, $p < .05$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlıdır; Çevrimiçi Oyun Oynama ($r = -.05$, $p > .05$) ve Web Siteleri Kullanma ($r = -.04$, $p > .05$) ile anlamlı ilişki bulunmamıştır.

4.2. Aracı Rol Analizi Bulguları

Tablo 5. Sosyal Kaygı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Teknoloji Bağımlılığının Aracı Rolü

						%95 GA	
	B	***SH***	***β***	***t***	***p***	***Alt Sınır***	***Üst Sınır***
Sosyal Kaygı → Teknoloji Bağımlılığı	0.24	0.02	0.44	10.65	<.001***	0.19	0.28
Teknoloji Bağımlılığı→ Akademik Başarı	-0.92	0.13	-0.30	-6.94	<.001***	-1.19	-0.66
Sosyal Kaygı → Akademik Başarı (Toplam Etki (c1))	-0.44	0.07	-0.26	-5.99	<.001***	-0.58	-0.29
Doğrudan Etki (c1)	-0.27	0.08	-0.16	-3.41	0.001**	-0.43	-0.12
Dolaylı Etki (c1) (Toplam)	-0.17	0.01	-0.10			-0.28	-0.08

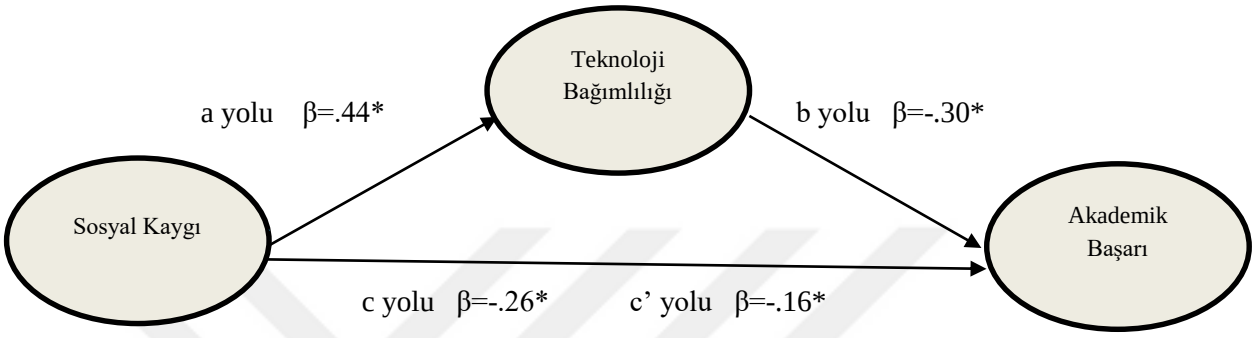
**p<.05 Kullanılan test: Process Macro 4.2*

Gerçekleştirilen aracılık analizi, sosyal kaygı ile akademik başarı arasındaki korelasyonda teknoloji bağımlılığının kısmi bir arabulucu rol üstlendiğini kanıtlamıştır. Sosyal kaygı, teknoloji bağımlılığı düzeyini pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde öngörülmektedir ($B = 0.24$, $SH = 0.02$, $\beta = 0.44$, $t = 10.65$, $p < .001$, %95 GA [0.19, 0.28]). Öte yandan, teknoloji bağımlılığı ise akademik başarıyı anlamlı ve negatif bir korelasyonla belirlemektedir ($B = –0.92$, $SH = 0.13$, $\beta = –0.30$, $t = –6.94$, $p < .001$, %95 GA [–1.19, –0.66]). Sosyal kaygının akademik başarı üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ($B = –0.44$, $SH = 0.07$, $\beta = –0.26$, $t = –5.99$, $p < .001$, %95 GA [–0.58, –0.29]).

Doğrudan etki anlamlı düzeyde bulunmuştur ($B = –0.27$, $SH = 0.08$, $\beta = –0.16$, $t = –3.41$, $p = .001$, %95 GA [–0.43, –0.12]), teknoloji bağımlılığı aracılığıyla gerçekleşen

dolaylı etki de istatistiksel olarak anlamlıdır (*B* = –0.17, *SH* = 0.01, *β* = –0.10, %95 GA [–0.28, –0.08]).

Bu bulgular neticesinde, sosyal kaygının akademik performansı yalnızca direkt yoldan değil, aynı zamanda teknoloji bağımlılığı üzerinden dolaylı bir etkiyle de olumsuz etkilediği görülmektedir; bu da teknoloji bağımlılığının bu dinamikte önemli bir kısmi aracı değişken rolü taşıdığını ispatlamaktadır.



Şekil 2. Sosyal Kaygı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Teknoloji Bağımlılığının Aracı Rolü

Şekil 2'de sosyal kaygı düzeyinin akademik başarı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini gösteren aracılık modeli yer almaktadır. Modelde, sosyal kaygının teknoloji bağımlılığı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir (β = .44, p < .001). Benzer şekilde, teknoloji bağımlılığı değişkeni de akademik başarı üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkiye sahiptir (β = −.30, p < .001). Bu bulgular, teknoloji bağımlılığının, sosyal kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi bir aracı değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Modelde yer alan doğrudan etki (sosyal kaygı → akademik başarı) β = −.16 iken, dolaylı etki (sosyal kaygı → teknoloji bağımlılığı → akademik başarı) β = −.10 olarak hesaplanmıştır. Her iki yol da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, böylece aracılık etkisi doğrulanmıştır. Bu yapı, bireylerin sosyal kaygı yaşadıklarında dijital ortamları kaçış alanı olarak kullanmalarının, dolaylı biçimde akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir.

4.3. Karşılaştırma Analizi Bulguları

Tablo 6. Cinsiyete Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Kadın(n=333)		Erkek(n=153)				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	Sd.	p
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	48.89	31.14	41.65	32.06	2.36	484	0.019*
Kaygı	25.51	16.08	20.45	15.76	3.24	484	0.001**
Kaçınma	23.39	16.21	21.20	17.66	1.35	484	0.179
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	46.78	15.46	51.92	19.98	-2.82	238.907	0.005**
Sosyal Ağ Kullanma	13.07	4.90	13.10	5.37	-0.06	484	0.953
Anlık Mesajlaşma	12.92	5.19	13.43	5.85	-0.93	265.816	0.351
Çevrimiçi Oyun Oynama	8.88	4.57	13.35	6.41	-7.75	225.664	0.000***
Web Siteleri Kullanma	11.92	5.34	12.05	5.66	-0.24	484	0.811
Genel Akademik Başarı Ölçeği	193.34	50.84	175.03	54.80	3.60	484	0.000***
Genel Akademik Başarı	72.70	26.04	65.59	24.43	2.85	484	0.005**
Algılanan Öğretmen Etkinliği	19.17	6.84	16.86	7.94	3.12	259.354	0.002**
İçsel Motivasyon/İnanç	20.98	7.09	19.93	7.32	1.49	484	0.136
Kişisel Düzenleme/Durum	11.56	5.24	10.42	5.21	2.23	484	0.026
Dış Motivasyon / Gelecek	18.47	7.70	16.11	7.08	3.21	484	0.001**
Sosyalleşme	14.24	4.18	12.30	4.89	4.25	257.777	0.000***
Kariyer Kararlılığı	12.72	5.94	12.30	5.71	0.74	484	0.461
Kaygı	12.50	6.27	10.01	5.74	4.32	320.049	0.000***
Odaklanma	10.99	5.01	11.51	4.72	-1.08	484	0.281

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Bağımsız Örneklemler T-Test*

Yapılan analizler sonucunda, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği puanlarında kadın katılımcılar ($\bar{X}$ = 48.89, SS = 31.14), erkek katılımcılara ($\bar{X}$ = 41.65, SS = 32.06) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır (t(484) = 2.36, p = .019).

Kaygı alt boyutunda kadınların puanları ($\bar{X}$ = 25.51, SS = 16.08), erkeklerden ($\bar{X}$ = 20.45, SS = 15.76) anlamlı düzeyde daha yüksektir (t(484) = 3.24, p = .001).

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği puanları ise erkeklerde ($\bar{X}$ = 51.92, SS = 19.98), kadınlara göre ($\bar{X}$ = 46.78, SS = 15.46) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur (t(238.91) = -2.82, p = .005).

Çevrimiçi Oyun Oynama puanları da erkeklerde ($\bar{X}$ = 13.35, SS = 6.41), kadınlara göre ($\bar{X}$ = 8.88, SS = 4.57) anlamlı düzeyde daha yüksektir (t(225.66) = -7.75, p < .001).

Genel Akademik Başarı Ölçeği puanları kadınlarda ($\bar{X}$ = 193.34, SS = 50.84), erkeklere kıyasla ($\bar{X}$ = 175.03, SS = 54.80) anlamlı düzeyde daha yüksektir (t(484) = 3.60, p < .001).

Ayrıca, Genel Akademik Başarı (t(484) = 2.85, p = .005), Algılanan Öğretmen Etkinliği (t(259.35) = 3.12, p = .002), Kişisel Düzenleme/Durum (t(484) = 2.23, p = .026), Dış Motivasyon/Gelecek (t(484) = 3.21, p = .001), Sosyalleşme (t(257.78) = 4.25, p

< .001) ve Kaygı (t(320.05) = 4.32, p < .001) değişkenlerinde de kadınların puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Buna karşılık, Kaçınma (t(484) = 1.35, p = .179), Sosyal Ağ Kullanma (t(484) = -0.06, p = .953), Anlık Mesajlaşma (t(265.82) = -0.93, p = .351), Web Siteleri Kullanma (t(484) = -0.24, p = .811), İçsel Motivasyon/İnanç (t(484) = 1.49, p = .136), Kariyer Kararlılığı (t(484) = 0.74, p = .461) ve Odaklanma (t(484) = -1.08, p = .281) değişkenlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Teknoloji bağımlılığı düzeyi arttıkça akademik başarı düşmektedir. Bu durum, dikkat dağınıklığı, uyku problemleri ve zaman yönetiminde yaşanan sorunlarla ilişkilendirilebilir. Literatürde, bu yöndeki pek çok çalışma bu ilişkiyi desteklemektedir (Gezgin, 2017).

Tablo 7. Teknolojik Cihaz Durumuna Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Telefonu Var (n=35)		**Telefon ve Bilgisayarı Var(n=451)**				
	X̄	**SS**	**X̄**	**SS**	**t**	**Sd.**	**p**
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	53.31	34.04	46.09	31.36	1.30	484	0.193
Kaygı	27.49	18.06	23.64	15.97	1.36	484	0.175
Kaçınma	25.83	17.24	22.45	16.65	1.15	484	0.250
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	47.00	16.91	48.51	17.19	-0.50	484	0.617
Sosyal Ağ Kullanma	13.17	5.65	13.07	5.01	0.11	484	0.910
Anlık Mesajlaşma	12.51	4.91	13.12	5.44	-0.64	484	0.522
Çevrimiçi Oyun Oynama	9.23	4.34	10.37	5.70	-1.16	484	0.248
Web Siteleri Kullanma	12.09	5.88	11.95	5.41	0.14	484	0.886
Genel Akademik Başarı Ölçeği	187.17	45.41	187.61	53.32	-0.05	484	0.962
Genel Akademik Başarı	67.94	25.42	70.66	25.77	-0.60	484	0.548
Algılanan Öğretmen Etkinliği	18.14	5.99	18.47	7.37	-0.25	484	0.799
İçsel Motivasyon/İnanç	20.66	7.08	20.65	7.18	0.01	484	0.995
Kişisel Düzenleme/Durum	11.34	5.26	11.19	5.26	0.17	484	0.867
Dış Motivasyon / Gelecek	18.43	7.53	17.67	7.59	0.57	484	0.570
Sosyalleşme	14.26	3.82	13.58	4.55	0.85	484	0.394
Kariyer Kararlılığı	11.66	5.83	12.66	5.87	-0.98	484	0.329
Kaygı	13.23	6.22	11.60	6.20	1.49	484	0.136
Odaklanma	11.51	4.57	11.13	4.95	0.45	484	0.654

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Bağımsız Örneklemler T-Testi*

Yapılan analizler sonucunda, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (t(484) = 1.30, p = .193), Kaygı (t(484) = 1.36, p = .175), Kaçınma (t(484) = 1.15, p = .250), Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği (t(484) = -0.50, p = .617), Sosyal Ağ Kullanımı (t(484) = 0.11, p = .910), Anlık Mesajlaşma (t(484) = -0.64, p = .522), Çevrimiçi Oyun Oynama (t(484) = -1.16, p = .248), Web Siteleri Kullanımı (t(484) = 0.14, p = .886), Genel Akademik Başarı Ölçeği (t(484) = -0.05, p = .962), Genel Akademik Başarı (t(484) = -0.60, p = .548), Algılanan Öğretmen Etkinliği (t(484) = -0.25, p = .799), İçsel Motivasyon/İnanç (t(484)

= 0.01, p = .995), Kişisel Düzenleme/Durum (t(484) = 0.17, p = .867), Dış Motivasyon/Gelecek (t(484) = 0.57, p = .570), Sosyalleşme (t(484) = 0.85, p = .394), Kariyer Kararlılığı (t(484) = -0.98, p = .329), Kaygı (t(484) = 1.49, p = .136) ve Odaklanma (t(484) = 0.45, p = .654) değişkenlerinde yalnızca telefon sahibi olan bireylerle hem telefon hem bilgisayar sahibi olan bireyler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 8. Gelir Düzeyine Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Gelir Düzeyi								
	Düşük[1] (n=40)		Orta[2] (n=380)		Yüksek[3] (n=66)				
	$\bar{X}$	*SS*	$\bar{X}$	*SS*	$\bar{X}$	*SS*	F(2,483)	p	Post-Hoc
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	67.63	37.09	46.12	30.50	36.73	28.58	12.72	<.001***	1>2,3[a]
Kaygı	33.03	18.43	23.82	15.93	18.97	13.52	9.82	<.001***	1>2,3[a]
Kaçınma	34.60	19.76	22.30	15.82	17.76	16.55	13.86	<.001***	1>2,3[a]
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	58.55	19.32	47.70	16.70	46.30	16.61	8.03	<.001***	1>2,3[a]
Sosyal Ağ Kullanma	15.68	5.71	12.83	4.91	12.91	5.06	5.89	0.003**	1>2,3[a]
Anlık Mesajlaşma	15.83	6.53	12.98	5.31	11.97	4.66	6.78	0.001**	1>2,3[a]
Çevrimiçi Oyun Oynama	14.05	6.14	9.94	5.38	10.02	5.88	10.17	<.001***	1>2,3[a]
Web Siteleri Kullanma	13.00	4.76	11.94	5.44	11.41	5.78	1.07	0.343	
Genel Akademik Başarı Ölçeği	172.25	63.87	188.87	50.72	189.45	56.17	1.85	0.158	
Genel Akademik Başarı	65.68	26.66	70.75	25.79	71.70	24.86	0.79	0.454	
Algılanan Öğretmen Etkinliği	16.55	7.72	18.48	7.02	19.36	8.28	1.89	0.151	
İçsel Motivasyon/İnanç	19.00	8.02	20.78	6.93	20.88	7.95	1.16	0.314	
Kişisel Düzenleme/Durum	10.38	5.70	11.32	5.13	11.03	5.71	0.62	0.539	
Dış Motivasyon / Gelecek	16.38	7.93	18.04	7.39	16.71	8.40	1.56	0.210	
Sosyalleşme	11.33	5.82	13.85	4.25	13.77	4.72	5.84	0.003**	3>1[b]
Kariyer Kararlılığı	10.58	5.54	12.62	5.84	13.67	5.99	3.51	0.031	
Kaygı	10.58	6.99	11.92	6.13	11.27	6.18	1.05	0.352	
Odaklanma	11.80	5.52	11.10	4.93	11.06	4.53	0.38	0.686	

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) a: Tukey Testi b: Games Howell Testi*

Elde edilen bulgular doğrultusunda, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği puanlarında gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmiştir (F(2,483)=12.72, p<.001). Tukey testi sonuçlarına göre, düşük gelir grubunun puanları ($\bar{X}$=67.63, SS=37.09), orta ($\bar{X}$=46.12, SS=30.50) ve yüksek gelir grubuna ($\bar{X}$=36.73, SS=28.58) kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir.

Kaygı puanlarında da benzer bir fark gözlenmiştir (F(2,483)=9.82, p<.001); Tukey testi sonuçlarına göre, düşük gelir grubundaki bireylerin puanları ($\bar{X}$=33.03, SS=18.43), orta ($\bar{X}$=23.82, SS=15.93) ve yüksek gelir grubundakilere ($\bar{X}$=18.97, SS=13.52) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kaçınma puanlarında da gelir düzeyine bağlı anlamlı bir fark bulunmuştur (F(2,483)=13.86, p<.001); Tukey testi sonuçlarına göre, düşük gelir grubundakiler ($\bar{X}$=34.60, SS=19.76), orta ($\bar{X}$=22.30, SS=15.82) ve yüksek gelir grubundakilere ($\bar{X}$=17.76, SS=16.55) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır.

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği puanlarında da anlamlı fark saptanmıştır (F(2,483)=8.03, p<.001); Tukey testi bulgularına göre, düşük gelir grubu ($\bar{X}$=58.55, SS=19.32), orta ($\bar{X}$=47.70, SS=16.70) ve yüksek gelir grubuna ($\bar{X}$=46.30, SS=16.61) kıyasla daha yüksek puanlara sahiptir.

Sosyal Ağ Kullanma puanlarında da anlamlı fark vardır (F(2,483)=5.89, p=.003); Tukey testi sonuçlarına göre, düşük gelir grubunun puanları ($\bar{X}$=15.68, SS=5.71), orta ($\bar{X}$=12.83, SS=4.91) ve yüksek gelir grubuna ($\bar{X}$=12.91, SS=5.06) göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Anlık Mesajlaşma Kullanımı puanlarında da anlamlı bir fark saptanmıştır (F(2,483)=6.78, p=.001); Tukey testine göre, düşük gelir grubunun puanları ($\bar{X}$=15.83, SS=6.53), orta ($\bar{X}$=12.98, SS=5.31) ve yüksek gelir grubuna ($\bar{X}$=11.97, SS=4.66) kıyasla anlamlı şekilde daha yüksektir.

Çevrimiçi Oyun Oynama puanlarında da gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F(2,483)=10.17, p<.001); Tukey analizine göre, düşük gelir grubunun puanları ($\bar{X}$=14.05, SS=6.14), orta ($\bar{X}$=9.94, SS=5.38) ve yüksek gelir grubundakilerden ($\bar{X}$=10.02, SS=5.88) anlamlı derecede daha yüksektir.

Sosyalleşme alt boyutunda da anlamlı bir fark bulunmuştur (F(2,483)=5.84, p=.003); Games-Howell testi sonuçlarına göre, yüksek gelir grubundaki bireyler ($\bar{X}$=13.77, SS=4.72), düşük gelir grubuna ($\bar{X}$=11.33, SS=5.82) kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahiptir.

Kariyer Kararlılığı alt boyutunda da anlamlı düzeyde fark saptanmıştır (F(2,483)=3.51, p=.031); ancak tabloya göre post-hoc fark belirtilmediği için gruplar arası farkın yönü net değildir.

Diğer yandan, Web Siteleri Kullanımı (F(2,483)=1.07, p=.343), Genel Akademik Başarı Ölçeği (F(2,483)=1.85, p=.158), Genel Akademik Başarı (F(2,483)=0.79, p=.454), Algılanan Öğretmen Etkinliği (F(2,483)=1.89, p=.151), İçsel Motivasyon/İnanç (F(2,483)=1.16, p=.314), Kişisel Düzenleme/Durum (F(2,483)=0.62, p=.539), Dış

Motivasyon/Gelecek (F(2,483)=1.56, p=.210), Kaygı (F(2,483)=1.05, p=.352) ve Odaklanma (F(2,483)=0.38, p=.686) değişkenlerinde gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Cinsiyet, gelir düzeyi ve cihaz sahipliğine göre elde edilen anlamlı farklılıklar, sosyal çevre, erişim kolaylığı ve toplumsal roller açısından yorumlanmalıdır. Örneğin, erkek öğrencilerde yüksek çıkan teknoloji bağımlılığı, özellikle çevrimiçi oyun kullanımına daha fazla zaman ayırmalarıyla ilişkilendirilebilir. Kadın öğrencilerde sosyal kaygının daha yüksek olması, sosyal değerlendirme baskısının kadınlar üzerinde daha fazla etkili olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 9. Yaşa Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Yaş								
	20-22[1](n=24)		**23-25[2](n=248)**		**26 yaş üstü[3](n=163)**				
	$\bar{X}$	**SS**	**$\bar{X}$**	**SS**	**$\bar{X}$**	**SS**	**F(2,483)**	**p**	**Fark**
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	46.68	32.18	47.50	31.03	43.43	30.46	0.32	0.724	-
Kaygı	24.24	16.46	23.93	15.95	22.14	15.12	0.36	0.695	-
Kaçınma	22.44	16.75	23.57	16.51	21.29	17.19	0.44	0.647	-
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	47.65	16.78	51.07	18.06	43.88	15.09	4.05	0.018*	1,2>3
Sosyal Ağ Kullanma	13.00	5.19	13.85	5.01	11.04	3.71	6.25	0.002**	1,2>3
Anlık Mesajlaşma	12.99	5.54	13.53	5.35	12.12	4.69	1.43	0.241	-
Çevrimiçi Oyun Oynama	9.90	5.43	11.13	5.98	9.61	5.18	2.89	0.057	-
Web Siteleri Kullanma	11.76	5.29	12.55	5.81	11.12	4.86	1.74	0.177	-
Genel Akademik Başarı Ölçeği	190.08	51.39	182.42	54.85	190.69	52.93	1.17	0.310	-
Genel Akademik Başarı	71.38	25.28	69.41	25.07	68.92	30.19	0.40	0.671	-
Algılanan Öğretmen Etkinliği	18.58	7.07	17.69	7.89	20.14	6.04	2.32	0.099	-
İçsel Motivasyon/İnanç	21.06	7.18	19.77	7.20	21.27	6.87	1.86	0.156	-
Kişisel Düzenleme/Durum	11.33	5.35	10.63	5.16	12.29	4.87	2.16	0.117	-
Dış Motivasyon / Gelecek	17.93	7.52	17.40	7.61	17.65	7.96	0.25	0.779	-
Sosyalleşme	13.78	4.37	13.01	4.86	14.82	3.67	3.55	0.029*	3>1
Kariyer Kararlılığı	12.87	5.85	12.06	5.73	12.78	6.35	1.00	0.368	-
Kaygı	12.07	6.21	10.93	6.32	12.39	5.70	2.04	0.131	-
Odaklanma	11.08	4.94	11.52	4.90	10.41	4.86	1.05	0.350	-

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: ANOVA Testi*

Yukarıdaki verilere göre, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği toplam puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F(2, 483) = 4.05, p = .018). Grup ortalamaları; 20-22 yaş ($\bar{X}$ = 47.65, SS = 16.78), 23-25 yaş ($\bar{X}$ = 51.07, SS = 18.06) ve 26 yaş üstü ($\bar{X}$ = 43.88, SS = 15.09) şeklindedir. Post-hoc testi sonuçlarına göre, 20-22 yaş grubunun ($\bar{X}$ = 47.65, SS = 16.78) ve 23-25 yaş grubunun ($\bar{X}$ = 51.07, SS = 18.06) puanları, 26 yaş üstü grubun ($\bar{X}$ = 43.88, SS = 15.09) puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin Sosyal Ağ Kullanma alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(2, 483) = 6.25, p = .002). Grup ortalamaları; 20-22 yaş ($\bar{X}$ = 13.00, SS = 5.19), 23-25 yaş ($\bar{X}$ = 13.85, SS = 5.01) ve 26

yaş üstü ($\bar{X}$ = 11.04, SS = 3.71) şeklindedir. Post-hoc testi, 20-22 yaş grubunun ($\bar{X}$ = 13.00, SS = 5.19) ve 23-25 yaş grubunun ($\bar{X}$ = 13.85, SS = 5.01) puanlarının, 26 yaş üstü grubun ($\bar{X}$ = 11.04, SS = 3.71) puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Genel Akademik Başarı Ölçeği'nin Sosyalleşme alt boyutu puanlarında da yaşa göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (F(2, 483) = 3.55, p = .029). Grup ortalamaları; 20-22 yaş ($\bar{X}$ = 13.78, SS = 4.37), 23-25 yaş ($\bar{X}$ = 13.01, SS = 4.86) ve 26 yaş üstü ($\bar{X}$ = 14.82, SS = 3.67) şeklindedir. Post-hoc testi sonuçlarına göre, 26 yaş üstü grubun ($\bar{X}$ = 14.82, SS = 3.67) puanları, 20-22 yaş grubunun ($\bar{X}$ = 13.78, SS = 4.37) puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Buna karşılık, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (F(2, 483) = 0.32, p = 0.724) ve alt boyutları olan Kaygı (F(2, 483) = 0.36, p = 0.695) ve Kaçınma (F(2, 483) = 0.44, p = 0.647) puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin alt boyutları olan Anlık Mesajlaşma (F(2, 483) = 1.43, p = 0.241), Çevrimiçi Oyun Oynama (F(2, 483) = 2.89, p = 0.057) ve Web Siteleri Kullanma (F(2, 483) = 1.74, p = 0.177) puanlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Son olarak, Genel Akademik Başarı Ölçeği toplam puanı (F(2, 483) = 1.17, p = 0.310) ve diğer alt boyutları olan Genel Akademik Başarı (F(2, 483) = 0.40, p = 0.671), Algılanan Öğretmen Etkinliği (F(2, 483) = 2.32, p = 0.099), İçsel Motivasyon/İnanç (F(2, 483) = 1.86, p = 0.156), Kişisel Düzenleme/Durum (F(2, 483) = 2.16, p = 0.117), Dış Motivasyon / Gelecek (F(2, 483) = 0.25, p = 0.779), Kariyer Kararlılığı (F(2, 483) = 1.00, p = 0.368), Kaygı (F(2, 483) = 2.04, p = 0.131) ve Odaklanma (F(2, 483) = 1.05, p = 0.350) puanlarında da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen sonuçlar, sosyal kaygının akademik başarıya olan etkisinde teknoloji bağımlılığının kısmi aracı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, bireylerin sosyal kaygı durumunda, kaçınma davranışı olarak teknolojiye yönelme eğilimlerinin akademik performanslarını dolaylı olarak da etkileyebileceğini göstermektedir. Bu durum Lazarus'un stresle başa çıkma kuramıyla da örtüşmektedir.

Tablo 10. Sınıfa Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Sınıf												
	1.Sınıf[1](n=26)		2. .Sınıf [2](n=177)		3. .Sınıf [3](n=92)		4. .Sınıf [4](n=149)		Diğer[5](n=42)				
	X̄	SS	X̄	SS	X̄	SS	X̄	SS	X̄	SS	X^2	p	Fark
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	49.08	26.58	49.54	31.09	45.20	32.12	46.03	32.69	46.67	30.02	2.25	0.690	-
Kaygı	23.50	12.52	25.20	15.52	23.62	16.70	23.69	16.65	23.40	15.73	1.18	0.881	-
Kaçınma	25.58	16.44	24.35	17.07	21.58	16.52	22.34	17.17	23.26	15.24	3.21	0.523	-
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	45.00	16.52	45.53	15.71	49.73	18.11	49.44	17.63	47.52	14.18	4.44	0.350	-
Sosyal Ağ Kullanma	11.50	4.34	12.53	5.40	13.46	5.00	13.17	5.04	13.29	4.87	5.64	0.227	-
Anlık Mesajlaşma	12.15	5.01	12.70	4.67	13.24	5.74	13.20	5.60	13.36	5.06	1.25	0.870	-
Çevrimiçi Oyun Oynama	9.46	5.16	9.75	5.32	10.59	5.85	10.70	5.71	9.21	5.10	5.68	0.225	-
Web Siteleri Kullanma	11.88	6.08	10.55	4.63	12.44	5.55	12.36	5.68	11.67	4.98	8.05	0.090	-
Genel Akademik Başarı Ölçeği	191.23	48.90	194.27	54.24	184.25	52.17	185.79	56.89	191.05	37.16	2.27	0.686	-
Genel Akademik Başarı	73.00	24.98	73.63	27.27	68.92	26.16	69.41	25.90	72.19	19.91	2.79	0.594	-
Algılanan Öğretmen Etkinliği	19.12	6.62	18.95	7.44	18.15	6.84	18.66	7.86	17.38	7.11	2.46	0.652	-
İçsel Motivasyon/İnanç	19.58	6.77	21.91	7.16	20.33	7.18	20.24	7.57	21.33	5.67	5.09	0.278	-
Kişisel Düzenleme/Durum	10.96	4.10	11.42	5.42	10.97	5.31	11.13	5.31	12.07	5.21	1.73	0.785	-
Dış Motivasyon / Gelecek	18.12	6.13	18.48	7.66	17.38	7.73	17.59	7.84	17.79	6.86	1.49	0.828	-
Sosyalleşme	15.15	3.63	13.59	4.63	13.86	4.16	13.30	4.76	13.02	5.07	5.61	0.230	-
Kariyer Kararlılığı	13.35	5.97	12.64	5.92	12.22	5.96	12.58	5.83	13.62	5.50	2.41	0.661	-
Kaygı	10.62	6.87	12.50	6.20	11.46	6.00	11.85	6.29	11.31	6.49	2.92	0.572	-
Odaklanma	11.35	5.01	11.15	5.21	10.96	4.84	11.02	4.87	12.33	4.80	3.04	0.551	-

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H*

Yapılan analizler sonucunda, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (χ^2 = 2.25, p = .690), Kaygı (χ^2 = 1.18, p = .881), Kaçınma (χ^2 = 3.21, p = .523), Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği (χ^2 = 4.44, p = .350), Sosyal Ağ Kullanma (χ^2 = 5.64, p = .227), Anlık Mesajlaşma (χ^2 = 1.25, p = .870), Çevrimiçi Oyun Oynama (χ^2 = 5.68, p = .225), Web Siteleri Kullanma (χ^2 = 8.05, p = .090), Genel Akademik Başarı Ölçeği (χ^2 = 2.27, p = .686), Genel Akademik Başarı (χ^2 = 2.79, p = .594), Algılanan Öğretmen Etkinliği (χ^2 = 2.46, p = .652), İçsel Motivasyon/İnanç (χ^2 = 5.09, p = .278), Kişisel Düzenleme/Durum (χ^2 = 1.73, p = .785), Dış Motivasyon / Gelecek (χ^2 = 1.49, p = .828), Sosyalleşme (χ^2 = 5.61, p = .230), Kariyer Kararlılığı (χ^2 = 2.41, p = .661), Kaygı (χ^2 = 2.92, p = .572) ve Odaklanma (χ^2 = 3.04, p = .551) değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 11. Sosyal Ağlarda Günlük Vakit Geçirme Süresine Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Sosyal Ağlarda Günlük Vakit Geçirme Süresi										
	1-2 saat[1](n=94)		3-4 saat[2](n=199)		5-6 saat[3](n=151)		7 saat ve üzeri[4] (n=42)				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F(3,482)	p	Fark
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	38.84	31.65	44.95	30.08	52.01	32.04	52.48	33.21	4.12	0.007**	4,3>2,1
Kaygı	19.93	15.96	22.97	15.55	26.89	16.23	26.60	17.05	4.33	0.005**	4,3>2,1
Kaçınma	18.91	16.81	21.97	15.86	25.12	17.08	25.88	17.52	3.35	0.019*	4,3>2,1
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	39.90	14.79	47.46	16.24	54.24	18.09	50.90	14.65	15.24	<.001***	4,3>2,1
Sosyal Ağ Kullanma	10.32	4.43	12.90	4.64	14.67	5.33	14.38	4.53	16.88	<.001***	4,3>2,1
Anlık Mesajlaşma	11.04	5.09	12.81	5.23	14.74	5.52	12.93	4.76	9.92	<.001***	4,3>2,1
Çevrimiçi Oyun Oynama	9.09	4.94	10.05	5.41	11.48	6.33	9.79	4.51	4.02	0.008**	4>2
Web Siteleri Kullanma	9.46	3.98	11.70	5.14	13.34	5.67	13.81	6.58	12.51	<.001***	4,3,2>1
Genel Akademik Başarı Ölçeği	198.11	53.05	189.90	50.13	181.55	54.29	174.69	55.05	2.90	0.034*	1,2>3,4
Genel Akademik Başarı	75.31	25.25	72.44	24.79	67.49	25.35	60.90	29.47	4.19	0.006**	1,2>3,4
Algılanan Öğretmen Etkinliği	19.91	7.76	18.03	6.70	18.01	7.72	18.67	6.94	1.69	0.168	-
İçsel Motivasyon/İnanç	22.18	7.10	20.43	7.01	20.35	7.40	19.33	6.98	2.06	0.104	-
Kişisel Düzenleme/Durum	11.46	5.10	11.50	5.35	10.75	5.38	10.81	4.69	0.74	0.527	-
Dış Motivasyon / Gelecek	18.26	6.85	17.99	7.56	17.10	7.81	17.55	8.51	0.58	0.627	-
Sosyalleşme	14.38	4.77	13.76	4.23	12.95	4.70	13.79	4.18	2.13	0.096	-
Kariyer Kararlılığı	13.73	6.10	12.67	5.99	12.15	5.52	11.24	5.70	2.24	0.082	-
Kaygı	11.22	6.21	12.04	6.29	11.46	6.15	12.29	6.14	0.58	0.631	-
Odaklanma	11.65	5.19	11.04	5.00	11.29	4.46	10.12	5.47	1.01	0.386	-

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: ANOVA Testi*

Yapılan analizler sonucunda, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(3, 482) = 4.12$, $p = .007$). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X} = 38.84$, SS = 31.65), 3-4 saat ($\bar{X} = 44.95$, SS = 30.08), 5-6 saat ($\bar{X} = 52.01$, SS = 32.04) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X} = 52.48$, SS = 33.21) şeklindedir. Post-hoc testi sonuçlarına göre, 5-6 saat ($\bar{X} = 52.01$, SS = 32.04) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X} = 52.48$, SS = 33.21) vakit geçiren grupların puanları, 1-2 saat ($\bar{X} = 38.84$, SS = 31.65) ve 3-4 saat ($\bar{X}$

= 44.95, SS = 30.08) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Ölçeğin Kaygı alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(3, 482) = 4.33, p = .005). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 19.93, SS = 15.96), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 22.97, SS = 15.55), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 26.89, SS = 16.23) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 26.60, SS = 17.05) şeklindedir. Post-hoc testi, 5-6 saat ($\bar{X}$ = 26.89, SS = 16.23) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 26.60, SS = 17.05) vakit geçiren grupların puanlarının, 1-2 saat ($\bar{X}$ = 19.93, SS = 15.96) ve 3-4 saat ($\bar{X}$ = 22.97, SS = 15.55) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin Kaçınma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (F(3, 482) = 3.35, p = .019). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 18.91, SS = 16.81), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 21.97, SS = 15.86), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 25.12, SS = 17.08) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 25.88, SS = 17.52) şeklindedir. Post-hoc testi, 5-6 saat ($\bar{X}$ = 25.12, SS = 17.08) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 25.88, SS = 17.52) vakit geçiren grupların puanlarının, 1-2 saat ($\bar{X}$ = 18.91, SS = 16.81) ve 3-4 saat ($\bar{X}$ = 21.97, SS = 15.86) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği toplam puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F(3, 482) = 15.24, p = .000). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 39.90, SS = 14.79), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 47.46, SS = 16.24), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 54.24, SS = 18.09) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 50.90, SS = 14.65) şeklindedir. Post-hoc testi, 5-6 saat ($\bar{X}$ = 54.24, SS = 18.09) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 50.90, SS = 14.65) vakit geçiren grupların puanlarının, 1-2 saat ($\bar{X}$ = 39.90, SS = 14.79) ve 3-4 saat ($\bar{X}$ = 47.46, SS = 16.24) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Sosyal Ağ Kullanma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F(3, 482) = 16.88, p = .000). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 10.32, SS = 4.43), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 12.90, SS = 4.64), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 14.67, SS = 5.33) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 14.38, SS = 4.53) şeklindedir. Post-hoc testi, 5-6 saat ($\bar{X}$ = 14.67, SS = 5.33) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 14.38, SS = 4.53) vakit geçiren grupların puanlarının, 1-2 saat ($\bar{X}$ = 10.32, SS = 4.43) ve 3-4 saat ($\bar{X}$ = 12.90, SS = 4.64) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anlık Mesajlaşma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (F(3, 482) = 9.92, p = .000). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 11.04, SS = 5.09), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 12.81, SS = 5.23), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 14.74, SS = 5.52) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 12.93, SS = 4.76) şeklindedir. Post-hoc testi, 5-6 saat ($\bar{X}$ = 14.74, SS = 5.52) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 12.93, SS = 4.76) vakit geçiren grupların puanlarının, 1-2 saat ($\bar{X}$ = 11.04, SS = 5.09) ve 3-4 saat ($\bar{X}$ = 12.81, SS = 5.23) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Çevrimiçi Oyun Oynama alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (F(3, 482) = 4.02, p = .008). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 9.09, SS = 4.94), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 10.05, SS = 5.41), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 11.48, SS = 6.33) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 9.79, SS = 4.51) şeklindedir. Post-hoc testi, 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 9.79, SS = 4.51) vakit geçiren grubun puanlarının, 3-4 saat ($\bar{X}$ = 10.05, SS = 5.41) vakit geçiren gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Web Siteleri Kullanma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F(3, 482) = 12.51, p = .000). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 9.46, SS = 3.98), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 11.70, SS = 5.14), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 13.34, SS = 5.67) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 13.81, SS = 6.58) şeklindedir. Post-hoc testi, 3-4 saat ($\bar{X}$ = 11.70, SS = 5.14), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 13.34, SS = 5.67) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 13.81, SS = 6.58) vakit geçiren grupların puanlarının, 1-2 saat ($\bar{X}$ = 9.46, SS = 3.98) vakit geçiren gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Genel Akademik Başarı Ölçeği toplam puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir (F(3, 482) = 2.90, p = .034). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 198.11, SS = 53.05), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 189.90, SS = 50.13), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 181.55, SS = 54.29) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 174.69, SS = 55.05) şeklindedir. Post-hoc testi, 1-2 saat ($\bar{X}$ = 198.11, SS = 53.05) ve 3-4 saat ($\bar{X}$ = 189.90, SS = 50.13) vakit geçiren grupların puanlarının, 5-6 saat ($\bar{X}$ = 181.55, SS = 54.29) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 174.69, SS = 55.05) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Genel Akademik Başarı alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F(3, 482) = 4.19, p = .006). Grup ortalamaları; 1-2 saat ($\bar{X}$ = 75.31, SS = 25.25), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 72.44, SS = 24.79), 5-6 saat ($\bar{X}$ = 67.49, SS = 25.35) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 60.90, SS = 29.47) şeklindedir. Post-hoc testi, 1-2 saat ($\bar{X}$ = 75.31, SS = 25.25) ve 3-4 saat ($\bar{X}$ = 72.44, SS = 24.79) vakit geçiren grupların puanlarının, 5-6 saat ($\bar{X}$ =

67.49, SS = 25.35) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 60.90, SS = 29.47) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Buna karşılık, Genel Akademik Başarı Ölçeği'nin alt boyutları olan Algılanan Öğretmen Etkinliği (F(3, 482) = 1.69, p = 0.168), İçsel Motivasyon/İnanç (F(3, 482) = 2.06, p = 0.104), Kişisel Düzenleme/Durum (F(3, 482) = 0.74, p = 0.527), Dış Motivasyon / Gelecek (F(3, 482) = 0.58, p = 0.627), Sosyalleşme (F(3, 482) = 2.13, p = 0.096), Kariyer Kararlılığı (F(3, 482) = 2.24, p = 0.082), Kaygı (F(3, 482) = 0.58, p = 0.631) ve Odaklanma (F(3, 482) = 1.01, p = 0.386) puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 12. Mesajlaşma Uygulamalarında Günlük Vakit Geçirme Süresine Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Mesajlaşma Uygulamalarında Günlük Vakit Geçirme Süresi										
	1 saatten az[1](n=91)		**1-2 saat[2](n=182)**		**3-4 saat[3](n=134)**		**5-6 saat[4](n=79)**				
	$\bar{X}$	**SS**	**$\bar{X}$**	**SS**	**$\bar{X}$**	**SS**	**$\bar{X}$**	**SS**	**F(3,482)**	**p**	**Fark**
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	39.59	26.52	44.52	31.74	48.96	31.79	55.54	34.20	4.20	0.006**	4>1,2,3
Kaygı	20.44	14.02	23.27	16.42	24.57	16.27	28.28	16.75	3.56	0.014*	4>1,2,3
Kaçınma	19.15	13.94	21.24	16.15	24.39	17.28	27.27	18.68	4.35	0.005**	4>1,2,3
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	40.59	11.27	46.03	14.86	51.89	18.81	56.94	19.76	17.39	<.001***	2,3,4>1
Sosyal Ağ Kullanma	11.18	4.10	12.58	4.68	13.57	5.12	15.58	5.66	12.67	<.001***	2,3,4>1
Anlık Mesajlaşma	10.31	3.41	12.38	4.82	14.69	6.11	15.14	5.60	18.67	<.001***	2,3,4>1
Çevrimiçi Oyun Oynama	8.24	3.85	9.40	4.71	11.30	6.19	12.97	6.79	14.09	<.001***	3,4>1,2
Web Siteleri Kullanma	10.87	5.05	11.68	5.27	12.32	5.50	13.24	5.91	3.08	0.027*	4>1,2,3
Genel Akademik Başarı Ölçeği	206.32	45.17	189.20	48.70	182.59	54.10	170.72	60.88	7.24	<.001***	1>2,3,4
Genel Akademik Başarı	77.89	23.27	69.27	25.19	69.87	26.39	65.63	27.22	3.67	0.012*	1>2,3,4
Algılanan Öğretmen Etkinliği	20.26	6.72	18.63	6.41	18.31	7.59	16.16	8.62	4.64	0.003**	1,2,3>4
İçsel Motivasyon/İnanç	22.74	6.87	20.99	6.97	20.15	7.25	18.30	7.16	5.92	0.001**	1>2,3,4
Kişisel Düzenleme/Durum	12.41	4.90	11.76	5.10	10.65	5.36	9.46	5.35	5.85	0.001**	1,2>3,4
Dış Motivasyon / Gelecek	19.02	7.14	18.16	7.53	17.04	7.43	16.39	8.26	2.28	0.079	-
Sosyalleşme	15.78	3.07	14.15	4.02	12.78	4.71	11.41	5.25	17.32	<.001***	1,2,3>4
Kariyer Kararlılığı	14.20	5.85	12.72	6.07	11.96	5.63	11.51	5.47	3.78	0.011*	1,2>4
Kaygı	12.60	6.19	12.40	6.00	10.93	6.21	10.48	6.44	3.17	0.024*	1,2>3,4
Odaklanma	11.42	4.93	11.12	4.74	10.90	4.96	11.38	5.29	0.27	0.848	-

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: ANOVA Testi*

Yapılan analizler sonucunda, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F(3, 482) = 4.12, p = .007). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 38.84, SS = 31.65), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 44.95, SS = 30.08), *5-6 saat*

($\bar{X}$ = 52.01, SS = 32.04) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 52.48, SS = 33.21) şeklindedir. Post-hoc testi sonuçlarına göre, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 52.01, SS = 32.04) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 52.48, SS = 33.21) vakit geçiren grupların puanları, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 38.84, SS = 31.65) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 44.95, SS = 30.08) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Ölçeğin Kaygı alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(3, 482) = 4.33, p = .005). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 19.93, SS = 15.96), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 22.97, SS = 15.55), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 26.89, SS = 16.23) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 26.60, SS = 17.05) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 26.89, SS = 16.23) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 26.60, SS = 17.05) vakit geçiren grupların puanlarının, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 19.93, SS = 15.96) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 22.97, SS = 15.55) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin Kaçınma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (F(3, 482) = 3.35, p = .019). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 18.91, SS = 16.81), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 21.97, SS = 15.86), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 25.12, SS = 17.08) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 25.88, SS = 17.52) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 25.12, SS = 17.08) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 25.88, SS = 17.52) vakit geçiren grupların puanlarının, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 18.91, SS = 16.81) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 21.97, SS = 15.86) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği toplam puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F(3, 482) = 15.24, p < .001). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 39.90, SS = 14.79), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 47.46, SS = 16.24), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 54.24, SS = 18.09) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 50.90, SS = 14.65) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 54.24, SS = 18.09) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 50.90, SS = 14.65) vakit geçiren grupların puanlarının, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 39.90, SS = 14.79) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 47.46, SS = 16.24) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Sosyal Ağ Kullanma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F(3, 482) = 16.88, p < .001). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 10.32, SS = 4.43), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 12.90, SS = 4.64), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 14.67, SS = 5.33) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 14.38, SS = 4.53) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 14.67, SS = 5.33) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 14.38, SS = 4.53) vakit geçiren grupların puanlarının, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 10.32, SS = 4.43)

ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 12.90, SS = 4.64) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anlık Mesajlaşma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (F(3, 482) = 9.92, p < .001). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 11.04, SS = 5.09), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 12.81, SS = 5.23), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 14.74, SS = 5.52) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 12.93, SS = 4.76) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 14.74, SS = 5.52) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 12.93, SS = 4.76) vakit geçiren grupların puanlarının, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 11.04, SS = 5.09) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 12.81, SS = 5.23) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Çevrimiçi Oyun Oynama alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (F(3, 482) = 4.02, p = .008). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 9.09, SS = 4.94), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 10.05, SS = 5.41), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 11.48, SS = 6.33) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 9.79, SS = 4.51) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 11.48, SS = 6.33) vakit geçiren grubun puanlarının, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 9.09, SS = 4.94) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 10.05, SS = 5.41) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Web Siteleri Kullanma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F(3, 482) = 12.51, p < .001). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 9.46, SS = 3.98), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 11.70, SS = 5.14), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 13.34, SS = 5.67) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 13.81, SS = 6.58) şeklindedir. Post-hoc testi, *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 11.70, SS = 5.14), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 13.34, SS = 5.67) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 13.81, SS = 6.58) vakit geçiren grupların puanlarının, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 9.46, SS = 3.98) vakit geçiren gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Genel Akademik Başarı Ölçeği toplam puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir (F(3, 482) = 2.90, p = .034). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 198.11, SS = 53.05), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 189.90, SS = 50.13), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 181.55, SS = 54.29) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 174.69, SS = 55.05) şeklindedir. Post-hoc testi, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 198.11, SS = 53.05) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 189.90, SS = 50.13) vakit geçiren grupların puanlarının, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 181.55, SS = 54.29) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 174.69, SS = 55.05) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Genel Akademik Başarı alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F(3, 482) = 4.19, p = .006). Grup ortalamaları; *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 75.31, SS = 25.25), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 72.44, SS = 24.79), *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 67.49, SS = 25.35) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 60.90, SS = 29.47) şeklindedir. Post-hoc testi, *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 75.31, SS = 25.25) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 72.44, SS = 24.79) vakit geçiren grupların puanlarının, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 67.49, SS = 25.35) ve *7 saat ve üzeri* ($\bar{X}$ = 60.90, SS = 29.47) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Buna karşılık, Genel Akademik Başarı Ölçeği'nin alt boyutları olan Algılanan Öğretmen Etkinliği (F(3, 482) = 1.69, p = 0.168), İçsel Motivasyon/İnanç (F(3, 482) = 2.06, p = 0.104), Kişisel Düzenleme/Durum (F(3, 482) = 0.74, p = 0.527), Dış Motivasyon / Gelecek (F(3, 482) = 0.58, p = 0.627), Sosyalleşme (F(3, 482) = 2.13, p = 0.096), Kariyer Kararlılığı (F(3, 482) = 2.24, p = 0.082), Kaygı (F(3, 482) = 0.58, p = 0.631) ve Odaklanma (F(3, 482) = 1.01, p = 0.386) puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 13. İnternet Sitelerinde Günde Ortalama Vakit Geçirme Süresine Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	İnternet Sitelerinde Günde Ortalama Vakit Geçirme Süresi										
	1 saatten az[1] (n=129)		**1-2 saat[2] (n=197)**		**3-4 saat[3](n=98)**		**5-6 saat[4](n=62)**				
	$\bar{X}$	**SS**	**$\bar{X}$**	**SS**	**$\bar{X}$**	**SS**	**$\bar{X}$**	**SS**	**F**	**p**	**Fark**
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	42.22	28.61	43.87	32.03	49.32	30.09	60.18	34.79	5.53	0.001**	4>1,2
Kaygı	22.29	15.24	22.54	16.27	25.08	15.50	29.82	17.36	3.92	0.009**	4>1,2
Kaçınma	19.93	14.50	21.34	17.07	24.23	15.66	30.35	19.05	6.45	<.001***	4>1,2
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	43.09	14.82	46.18	16.27	52.70	15.97	59.69	19.73	17.91	<.001***	4>1,2,3
Sosyal Ağ Kullanma	11.83	4.65	12.44	5.04	14.26	4.48	15.84	5.40	12.45	<.001***	4>1,2,3
Anlık Mesajlaşma	12.09	5.17	12.72	5.48	13.64	4.85	15.39	5.81	6.06	<.001***	4>1,2,3
Çevrimiçi Oyun Oynama	8.95	4.85	9.81	5.33	11.00	5.43	13.45	6.90	10.61	<.001***	4>1,2,3
Web Siteleri Kullanma	10.23	4.57	11.21	5.18	13.81	4.91	15.02	6.59	17.52	<.001***	4>1,2,3
Genel Akademik Başarı Ölçeği	197.16	47.60	189.55	53.09	184.82	47.54	165.76	63.37	5.27	0.001**	1,2>4
Genel Akademik Başarı	74.06	24.53	71.97	26.32	69.15	22.20	60.23	29.10	4.52	0.004**	1,2>4
Algılanan Öğretmen Etkinliği	19.51	6.75	18.55	7.34	17.41	7.24	17.52	8.00	1.95	0.121	-
İçsel Motivasyon/İnanç	21.78	6.71	20.74	7.19	20.30	7.20	18.58	7.62	2.92	0.034*	1,2>4
Kişisel Düzenleme/Durum	12.42	5.44	11.15	5.01	10.67	5.43	9.66	4.91	4.52	0.004**	1,2>4
Dış Motivasyon / Gelecek	18.71	7.05	17.91	7.77	17.37	7.23	15.66	8.34	2.38	0.069	-
Sosyalleşme	14.39	4.16	13.99	4.20	13.00	4.55	11.92	5.49	5.40	0.001**	1,2>4
Kariyer Kararlılığı	13.11	5.84	12.52	5.97	13.18	5.46	10.79	5.95	2.65	0.048	-
Kaygı	11.86	5.90	11.80	6.30	12.17	6.46	10.47	6.11	1.05	0.371	-
Odaklanma	11.32	4.59	10.91	5.05	11.56	5.08	10.94	4.99	0.47	0.705	-

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: ANOVA Testi*

Yapılan analizler sonucunda, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F(3, 482) = 5.53, p = .001). Grup

ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 42.22, SS = 28.61), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 43.87, SS = 32.03), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 49.32, SS = 30.09) ve *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 60.18, SS = 34.79) şeklindedir. Post-hoc testi sonuçlarına göre, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 60.18, SS = 34.79) vakit geçiren grubun puanları, *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 42.22, SS = 28.61) ve *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 43.87, SS = 32.03) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Ölçeğin Kaygı alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(3, 482) = 3.92$, $p = .009$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 22.29, SS = 15.24), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 22.54, SS = 16.27), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 25.08, SS = 15.50) ve *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 29.82, SS = 17.36) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 29.82, SS = 17.36) vakit geçiren grubun puanlarının, *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 22.29, SS = 15.24) ve *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 22.54, SS = 16.27) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin Kaçınma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($F(3, 482) = 6.45$, $p < .001$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 19.93, SS = 14.50), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 21.34, SS = 17.07), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 24.23, SS = 15.66) ve *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 30.35, SS = 19.05) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 30.35, SS = 19.05) vakit geçiren grubun puanlarının, *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 19.93, SS = 14.50) ve *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 21.34, SS = 17.07) vakit geçiren grupların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği toplam puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(3, 482) = 17.91$, $p < .001$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 43.09, SS = 14.82), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 46.18, SS = 16.27), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 52.70, SS = 15.97) ve *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 59.69, SS = 19.73) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 59.69, SS = 19.73) vakit geçiren grubun puanlarının, diğer üç gruptan da (*1 saatten az* ($\bar{X}$ = 43.09, SS = 14.82), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 46.18, SS = 16.27) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 52.70, SS = 15.97)) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Sosyal Ağ Kullanma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(3, 482) = 12.45$, $p < .001$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 11.83, SS = 4.65), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 12.44, SS = 5.04), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 14.26, SS = 4.48) ve *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 15.84, SS = 5.40) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 15.84, SS = 5.40) vakit geçiren grubun puanlarının, diğer üç gruptan da (*1 saatten az* ($\bar{X}$ = 11.83, SS = 4.65), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 12.44, SS = 5.04) ve *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 14.26, SS = 4.48)) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anlık Mesajlaşma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($F(3, 482) = 6.06$, $p < .001$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X} = 12.09$, SS = 5.17), *1-2 saat* ($\bar{X} = 12.72$, SS = 5.48), *3-4 saat* ($\bar{X} = 13.64$, SS = 4.85) ve *5-6 saat* ($\bar{X} = 15.39$, SS = 5.81) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X} = 15.39$, SS = 5.81) vakit geçiren grubun puanlarının, diğer üç gruptan da (*1 saatten az* ($\bar{X} = 12.09$, SS = 5.17), *1-2 saat* ($\bar{X} = 12.72$, SS = 5.48) ve *3-4 saat* ($\bar{X} = 13.64$, SS = 4.85) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Çevrimiçi Oyun Oynama alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($F(3, 482) = 10.61$, $p < .001$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X} = 8.95$, SS = 4.85), *1-2 saat* ($\bar{X} = 9.81$, SS = 5.33), *3-4 saat* ($\bar{X} = 11.00$, SS = 5.43) ve *5-6 saat* ($\bar{X} = 13.45$, SS = 6.90) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X} = 13.45$, SS = 6.90) vakit geçiren grubun puanlarının, diğer üç gruptan da (*1 saatten az* ($\bar{X} = 8.95$, SS = 4.85), *1-2 saat* ($\bar{X} = 9.81$, SS = 5.33) ve *3-4 saat* ($\bar{X} = 11.00$, SS = 5.43)) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Web Siteleri Kullanma alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(3, 482) = 17.52$, $p < .001$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X} = 10.23$, SS = 4.57), *1-2 saat* ($\bar{X} = 11.21$, SS = 5.18), *3-4 saat* ($\bar{X} = 13.81$, SS = 4.91) ve *5-6 saat* ($\bar{X} = 15.02$, SS = 6.59) şeklindedir. Post-hoc testi, *5-6 saat* ($\bar{X} = 15.02$, SS = 6.59) vakit geçiren grubun puanlarının, diğer üç gruptan da (*1 saatten az* ($\bar{X} = 10.23$, SS = 4.57), *1-2 saat* ($\bar{X} = 11.21$, SS = 5.18) ve *3-4 saat* ($\bar{X} = 13.81$, SS = 4.91) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Genel Akademik Başarı Ölçeği toplam puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F(3, 482) = 5.27$, $p = .001$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X} = 197.16$, SS = 47.60), *1-2 saat* ($\bar{X} = 189.55$, SS = 53.09), *3-4 saat* ($\bar{X} = 184.82$, SS = 47.54) ve *5-6 saat* ($\bar{X} = 165.76$, SS = 63.37) şeklindedir. Post-hoc testi, *1 saatten az* ($\bar{X} = 197.16$, SS = 47.60) ve *1-2 saat* ($\bar{X} = 189.55$, SS = 53.09) vakit geçiren grupların puanlarının, *5-6 saat* ($\bar{X} = 165.76$, SS = 63.37) vakit geçiren gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Genel Akademik Başarı alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(3, 482) = 4.52$, $p = .004$). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X} = 74.06$, SS = 24.53), *1-2 saat* ($\bar{X} = 71.97$, SS = 26.32), *3-4 saat* ($\bar{X} = 69.15$, SS = 22.20) ve *5-6 saat* ($\bar{X} = 60.23$, SS = 29.10) şeklindedir. Post-hoc testi, *1 saatten az* ($\bar{X} = 74.06$, SS = 24.53)

ve *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 71.97, SS = 26.32) vakit geçiren grupların puanlarının, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 60.23, SS = 29.10) vakit geçiren gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

İçsel Motivasyon/İnanç alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(3, 482) = 2.92, p = .034). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 21.78, SS = 6.71), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 20.74, SS = 7.19), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 20.30, SS = 7.20) ve *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 18.58, SS = 7.62) şeklindedir. Post-hoc testi, *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 21.78, SS = 6.71) ve *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 20.74, SS = 7.19) vakit geçiren grupların puanlarının, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 18.58, SS = 7.62) vakit geçiren gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Kişisel Düzenleme/Durum alt boyutu puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (F(3, 482) = 4.52, p = .004). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 12.42, SS = 5.44), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 11.15, SS = 5.01), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 10.67, SS = 5.43) ve *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 9.66, SS = 4.91) şeklindedir. Post-hoc testi, *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 12.42, SS = 5.44) ve *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 11.15, SS = 5.01) vakit geçiren grupların puanlarının, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 9.66, SS = 4.91) vakit geçiren gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Sosyalleşme alt boyutu puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (F(3, 482) = 5.40, p = .001). Grup ortalamaları; *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 14.39, SS = 4.16), *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 13.99, SS = 4.20), *3-4 saat* ($\bar{X}$ = 13.00, SS = 4.55) ve *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 11.92, SS = 5.49) şeklindedir. Post-hoc testi, *1 saatten az* ($\bar{X}$ = 14.39, SS = 4.16) ve *1-2 saat* ($\bar{X}$ = 13.99, SS = 4.20) vakit geçiren grupların puanlarının, *5-6 saat* ($\bar{X}$ = 11.92, SS = 5.49) vakit geçiren gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Buna karşılık, Genel Akademik Başarı Ölçeği'nin alt boyutları olan Algılanan Öğretmen Etkinliği (F(3, 482) = 1.95, p = 0.121), Dış Motivasyon / Gelecek (F(3, 482) = 2.38, p = 0.069), Kariyer Kararlılığı (F(3, 482) = 2.65, p = 0.048), Kaygı (F(3, 482) = 1.05, p = 0.371) ve Odaklanma (F(3, 482) = 0.47, p = 0.705) puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 14. Tüm Bu Programlara Günde Ortalama Vakit Ayrılan Süreye Göre Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Genel Akademik Başarı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Tüm Bu Programlara Günde Ortalama Vakit Ayrılan Süre												
	1 saatten az[1](n=52)		**1-2 saat[2](n=76)**		**3-4 saat[3](n=150)**		**5-6 saat[4](n=123)**		**7 saat ve üzeri[5] (n=85)**				
	$\bar{X}$	**SS**	$\bar{X}$	**SS**	$\bar{X}$	**SS**	$\bar{X}$	**SS**	$\bar{X}$	**SS**	X^2	**p**	**Fark**

Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	39.21	31.43	44.14	31.83	45.09	30.39	47.29	29.61	55.06	34.99	9.25	0.055	-
Kaygı	20.58	15.94	23.55	16.22	22.75	15.56	24.32	15.14	27.75	18.09	6.98	0.137	-
Kaçınma	18.63	16.53	20.59	16.92	22.33	15.96	22.98	15.78	27.31	18.39	11.09	0.026*	5>1,2
Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği	46.62	17.33	45.30	18.18	45.45	15.44	49.89	15.26	55.32	19.59	23.43	<.001***	4,5>2,3,1
Sosyal Ağ Kullanma	11.90	4.48	12.05	5.19	12.57	4.76	13.81	5.17	14.55	5.16	17.61	0.001**	4,5>1,2,3
Anlık Mesajlaşma	12.69	5.38	12.76	5.90	12.14	4.78	13.67	5.52	14.40	5.56	12.23	0.016*	4,5>3,2
Çevrimiçi Oyun Oynama	10.44	5.95	9.78	5.00	9.03	4.76	10.37	5.54	12.75	6.65	22.41	<.001***	5,4>1,2,3,4
Web Siteleri Kullanma	11.58	5.52	10.71	5.23	11.71	5.30	12.05	5.08	13.61	6.00	11.92	0.018*	5,4>1,2,3,4
Genel Akademik Başarı Ölçeği	201.04	52.97	188.39	60.43	189.23	48.29	188.46	52.25	174.41	52.03	7.95	0.093	-
Genel Akademik Başarı	78.96	25.94	70.49	29.17	71.27	25.02	70.96	24.22	63.08	24.29	15.10	0.004**	1,2,3,4>5
Algılanan Öğretmen Etkinliği	19.44	7.90	18.70	7.24	18.66	6.33	18.49	8.29	17.16	6.92	3.08	0.545	-
İçsel Motivasyon/İnanç	22.88	6.92	20.34	7.94	20.25	6.79	21.00	7.12	19.75	7.18	8.10	0.088	-
Kişisel Düzenleme/Durum	12.02	5.40	11.32	5.39	10.79	4.99	11.66	5.37	10.66	5.33	3.83	0.430	-
Dış Motivasyon / Gelecek	18.83	6.65	17.57	8.14	17.66	7.36	17.80	7.65	17.21	8.00	1.14	0.887	-
Sosyalleşme	13.31	5.42	13.53	4.94	14.45	3.68	13.24	4.49	13.05	4.72	5.00	0.287	-
Kariyer Kararlılığı	13.17	6.01	13.03	6.35	12.60	5.94	12.42	5.83	12.07	5.31	2.13	0.712	-
Kaygı	10.62	5.96	12.20	6.18	12.64	6.23	11.88	6.29	10.12	5.96	10.92	0.028*	1,2,3,4>5
Odaklanma	11.81	5.48	11.24	5.43	10.91	4.80	11.02	4.61	11.31	4.80	1.56	0.816	-

****p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Kruskal Wallis-H*

Yapılan analizler sonucunda,Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği puanlarında anlamlı bir fark saptanmıştır ($\chi^2 = 23.43$, $p < .001$). 7 saat ve üzeri sosyal medya kullanan bireyler ($\bar{X} = 55.32$, SS = 19.59) ve 5-6 saat kullanan bireyler ($\bar{X} = 49.89$, SS = 15.26), 3-4 saat ($\bar{X} = 45.45$, SS = 15.44), 1-2 saat ($\bar{X} = 45.30$, SS = 18.18) ve 1 saatten az ($\bar{X} = 46.62$, SS = 17.33) kullanan bireylere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek teknoloji bağımlılığı puanına sahiptir.

Sosyal Ağ Kullanımı alt boyutunda da anlamlı bir fark görülmüş ($\chi^2 = 17.61$, $p = .001$), 7 saat ve üzeri kullanan bireyler ($\bar{X} = 14.55$, SS = 5.16) ile 5-6 saat kullanan bireyler ($\bar{X} = 13.81$, SS = 5.17), diğer tüm gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır.

Anlık Mesajlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2 = 12.23$, $p = .016$); bu doğrultuda 5-6 saat ($\bar{X} = 13.67$, SS = 5.52) ve 7 saat üzeri ($\bar{X} = 14.40$, SS =

5.56) kullanıcılarının puanları, özellikle 3-4 saat ($\bar{X}$ = 12.14, SS = 4.78) ve 1-2 saat ($\bar{X}$ = 12.76, SS = 5.90) kullanıcılarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksektir.

Çevrimiçi Oyun Oynama alt boyutunda da anlamlı fark bulunmuş (χ^2 = 22.41, p < .001); 7 saatten fazla kullanan bireylerin puanı ($\bar{X}$ = 12.75, SS = 6.65), diğer tüm gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Web Siteleri Kullanımı alt boyutunda da anlamlı farklılık saptanmıştır (χ^2 = 11.92, p = .018); 7 saat ve üzeri ($\bar{X}$ = 13.61, SS = 6.00) ve 5-6 saat ($\bar{X}$ = 12.05, SS = 5.08) kullanıcılarının puanları, daha az süre ayıran gruplara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Genel Akademik Başarı puanlarında da anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (χ^2 = 15.10, p = .004); 7 saat ve üzeri kullanıcıların puanları ($\bar{X}$ = 63.08, SS = 24.29), 1 saatten az ($\bar{X}$ = 78.96, SS = 25.94), 1-2 saat ($\bar{X}$ = 70.49, SS = 29.17), 3-4 saat ($\bar{X}$ = 71.27, SS = 25.02) ve 5-6 saat ($\bar{X}$ = 70.96, SS = 24.22) kullanıcılarına göre anlamlı düzeyde düşüktür.

Kaçınma alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir (χ^2 = 11.09, p = .026); 7 saat ve üzeri kullanıcılar ($\bar{X}$ = 27.31, SS = 18.39), 1 saatten az ($\bar{X}$ = 18.63, SS = 16.53) ve 1-2 saat ($\bar{X}$ = 20.59, SS = 16.92) kullanıcılarından anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır.

Ayrıca, Kaygı alt boyutunda da anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (χ^2 = 10.92, p = .028); 7 saat ve üzeri kullanıcılar ($\bar{X}$ = 10.12, SS = 5.96), daha az süre ayıran tüm gruplara göre daha düşük kaygı puanı almıştır.

Buna karşılık, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (χ^2 = 9.25, p = .055), Kaygı alt boyutu (χ^2 = 6.98, p = .137), Genel Akademik Başarı Ölçeği Toplam Puanı (χ^2 = 7.95, p = .093), Algılanan Öğretmen Etkinliği (χ^2 = 3.08, p = .545), İçsel Motivasyon/İnanç (χ^2 = 8.10, p = .088), Kişisel Düzenleme/Durum (χ^2 = 3.83, p = .430), Dış Motivasyon/Gelecek (χ^2 = 1.14, p = .887), Sosyalleşme (χ^2 = 5.00, p = .287), Kariyer Kararlılığı (χ^2 = 2.13, p = .712) ve Odaklanma (χ^2 = 1.56, p = .816) puanlarında sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Genel olarak elde edilen bulgular, sosyal kaygının akademik başarıyı hem doğrudan hem de teknoloji bağımlılığı yoluyla dolaylı olarak olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda sonuç bölümünde çeşitli psikolojik ve yapısal öneriler sunulmuştur.

TARTIŞMA

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkide teknoloji bağımlılığının aracı rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, sosyal kaygı düzeyinin yükselmesinin akademik başarıyı düşürdüğüne, teknoloji bağımlılığı düzeyinin ise bu ilişkiyi kısmen aracıladığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar, alan yazınında sosyal kaygının ve teknoloji bağımlılığının öğrencilerin akademik yaşamlarına etkisi üzerine yapılan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir (Ögel, 2014; Canoğulları ve Güçray, 2017; Balkis ve Duru, 2009).

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, sosyal kaygı ile akademik başarı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = –.26$, $p < .01$). Bu bulgu, sosyal kaygının bireyin akademik performansını doğrudan olumsuz etkilediğini göstermektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5 (2013) tanı kriterlerine göre sosyal kaygı, başkalarının değerlendirmesine maruz kalma korkusudur. Beck ve Emery'ye (2006) göre bu kaygı, bireyin dikkat odağı olmasından ve eleştirilmekten duyduğu endişe ile ilgilidir. Bu durum öğrencilerin sınıf içi katılımı, söz alma davranışı ve grup etkinliklerine katılım gibi akademik gereklilikleri yerine getirmelerini engelleyebilir.

Sosyal kaygının, akademik başarının sadece bilişsel yönünü değil, aynı zamanda duygusal, motivasyonel ve sosyal bileşenlerini de etkilediği söylenebilir. Özellikle sınav kaygısı, erteleme eğilimi ve akademik özgüven düşüklüğü sosyal kaygının dolaylı sonuçları arasında sayılabilir (Biggs vd., 2012; Kartol ve Peker, 2020). Bununla birlikte, akademik başarı genellikle yalnızca not ortalamasıyla ölçülse de, öğrencinin öğrenmeye dair doyumu, üretkenliği ve etkileşime açıklığı gibi çok boyutlu yönleri de vardır. Bu nedenle sosyal kaygının etkileri, yalnızca ölçülen akademik başarıya indirgenmemeli; daha geniş bir akademik işlevsellik çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Yapılan korelasyon analizi neticesinde, sosyal kaygı düzeyi ile teknoloji bağımlılığı arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki ($r=.44$, $p<.01$) belirlenmiştir. Bu sonuç, sosyal kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin, sosyal ortamlardan uzak durma güdüsüyle dijital platformlara yönelerek bir kaçınma mekanizması oluşturma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazını, sosyal kaygı deneyimleyen kişilerin yüz yüze sosyal etkileşimlerde yaşadıkları güçlükler nedeniyle, interneti daha risksiz ve emniyetli bir iletişim ortamı olarak algıladığını sıklıkla vurgulamaktadır (Ögel, 2014; Sappington,

2020; Canoğulları ve Güçray, 2017). Söz konusu bu durum, zamanla internetin işlevselliğini yitirerek patolojik bir bağımlılık davranışına dönüşmesine zemin hazırlayabilmektedir (Beranuy vd., 2009; Yao ve Zhong, 2014).

Türkiye'de internet kullanımının en yoğun olduğu yaş aralığı olan 16–24 yaş grubu (TÜİK, 2019), sosyal kaygının geliştiği ergenlik ve erken yetişkinlik dönemine denk gelmektedir (Ceyhan, 2008; Doğan, 2013). Bu yaş grubunun aynı zamanda internet bağımlılığı açısından en kırılgan grup olduğu gözlemlenmektedir. İnternet bağımlılığı; yalnızlık (Odacı ve Kalkan, 2010), sosyal görünüş kaygısı (Tras vd., 2019), utangaçlık (Ayas, 2012), depresyon (Cheung vd., 2018) ve öz güven eksikliği (Goel vd., 2013) gibi değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Sosyal ortamlarda başarısızlık veya dışlanma korkusu yaşayan bireyler, dijital ortamlarda sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak rahatlama yaşamakta; bu da bağımlılığın gelişimini kolaylaştırmaktadır.

Teknoloji bağımlılığı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = –.30$, $p < .01$). Bu sonuç, teknoloji bağımlılığının bireylerde dikkat dağınıklığına, zaman yönetimi problemlerine, öz düzenleme eksikliğine ve akademik görevleri erteleme davranışına neden olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Uzun vd. (2014) ve Yang vd. (2018) gibi araştırmacıların teknoloji kullanımının akademik ertelemeyi artırdığına dair bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, planlama ve önceliklendirme becerilerinin zayıf olması, bireyleri teknolojiyi işlevsiz kullanmaya ve akademik yükümlülüklerini ihmal etmeye itebilir (Balkis ve Duru, 2009; Sahin, 2014).

Burada "akademik başarı" kavramı yalnızca not ortalaması üzerinden değerlendirilmişse de, motivasyon, akademik doyum, sınıf içi etkileşim, zamanında görev tamamlama gibi daha geniş anlamları da içermektedir. Teknoloji bağımlılığı bu alanlarda bireylerin performansını düşürerek başarıyı olumsuz etkileyebilir.

Çalışmada gerçekleştirilen aracılık analizi, teknoloji bağımlılığının sosyal kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi bir aracı değişken olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Sosyal kaygı teknoloji bağımlılığı düzeyini artırmakta ($B = 0.24$, $\beta = .44$, $p < .001$), teknoloji bağımlılığı da akademik başarıyı düşürmektedir ($B = –0.92$, $\beta = –.30$, $p < .001$). Sosyal kaygının akademik başarı üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ($B = –0.44$, $\beta = –.26$, $p < .001$) ve bu ilişkinin teknoloji bağımlılığı aracılığıyla kısmen açıklandığı görülmektedir (dolaylı etki $B = –0.17$, $\beta = –.10$, %95 GA [–0.28, –0.08]).

Bu bulgular, Davis'in (2001) Bilişsel-Davranışsal İnternet Bağımlılığı Modeli ile doğrudan örtüşmektedir. Bu modele göre bireyler, psikolojik stres ve kaygı gibi olumsuz duygularla başa çıkmakta zorlandıklarında interneti bir kaçış stratejisi olarak kullanırlar. Bu kullanım kısa vadede rahatlama sağlasa da uzun vadede bireyin işlevselliğini bozar ve bağımlılık davranışına dönüşür. Sonuç olarak sosyal kaygı → teknoloji bağımlılığı → akademik başarı düşüklüğü şeklinde bir döngü oluşur.

Her ne kadar bu çalışmada teknoloji bağımlılığı akademik başarıyı düşüren bir değişken olarak öne çıkmışsa da, alan yazında teknolojinin yapıcı ve destekleyici yönlerini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin bazı araştırmalar, uygun ve denetimli kullanımda teknolojinin öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini, bilgiye hızlı erişim sağladığını ve motivasyonu artırabildiğini göstermektedir. Ayrıca sosyal kaygının etkileri yalnızca teknoloji bağımlılığı üzerinden açıklanamayabilir; öz saygı düzeyi, aile yapısı, sosyal destek eksikliği veya kişilik özellikleri de bu ilişkide etkili olabilir (Beidel vd., 2014; Gómez-Ortiz vd., 2019). Dolayısıyla, mevcut bulgular bu değişkenler ışığında dikkatle değerlendirilmelidir.

Bu araştırma kesitsel bir tasarıma sahiptir, bu nedenle neden-sonuç ilişkileri kurulamaz. Veriler öz-bildirim ölçekleriyle toplanmış olup sosyal istenirlik yanlılığı oluşturabilir. Ayrıca çalışmanın örneklemi yalnızca üniversite öğrencileriyle sınırlıdır; farklı yaş grupları ve sosyo-kültürel yapılarda benzer sonuçlara ulaşılıp ulaşılamayacağı belirsizdir. Akademik başarı, yalnızca not ortalaması üzerinden değerlendirilmiş olup, çok boyutlu başarı kavramı sınırlı yansıtılmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, sosyal kaygı seviyelerinin akademik performans üzerindeki yansımaları ve teknoloji bağımlılığının bu denklemdeki aracı işlevi mercek altına alınmıştır. Analizlerden elde edilen genel sonuçlar, sosyal kaygının akademik başarıyı yalnızca doğrudan bir biçimde değil, aynı zamanda teknoloji bağımlılığı kanalıyla dolaylı olarak da şekillendirdiğini gözler önüne sermiştir. Buna ek olarak, katılımcıların demografik nitelikleri temelinde yapılan incelemelerde, belirli değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, beş temel kategori altında detaylandırılmıştır.

İlk olarak, sosyal kaygı düzeyleri ile teknoloji bağımlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin teknolojik araçlara daha fazla yönelme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Özellikle sosyal ilişkilerden kaçınma eğiliminde olan bireylerin, dijital ortamlarda vakit geçirerek kaygılarını yönetmeye çalıştıkları düşünülmektedir.

İkinci olarak, teknoloji bağımlılığı düzeyi ile akademik başarı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre, teknolojiye aşırı bağımlı olan bireylerin akademik performansları düşmektedir. Yoğun dijital cihaz kullanımı, öğrencilerin dikkat sürelerini azaltmakta, zaman yönetimini zorlaştırmakta ve akademik yükümlülüklerini yerine getirmelerini engelleyebilmektedir.

Üçüncü olarak, sosyal kaygı ile akademik başarı arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sosyal kaygı düzeyi yüksek bireylerin, sınıf içi etkileşimlerden ve akademik değerlendirme süreçlerinden kaçınma eğiliminde oldukları, bu nedenle akademik başarılarının olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Dördüncü olarak, yapılan aracılık analizinde teknoloji bağımlılığının, sosyal kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi bir aracı rol üstlendiği ortaya konmuştur. Sosyal kaygının, akademik başarıya etkisi yalnızca doğrudan gerçekleşmemekte, aynı zamanda teknoloji bağımlılığı düzeyini artırarak dolaylı bir yolla da akademik performansı düşürmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin psikolojik durumlarının teknolojik alışkanlıklar üzerinden başarılarına yansıdığını göstermesi açısından önemlidir.

Son olarak, demografik değişkenlere göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; kadın öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin ve akademik başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; erkek öğrencilerin ise teknoloji bağımlılığı ve çevrimiçi oyun oynama düzeylerinde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Ayrıca düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerde sosyal kaygı ve teknoloji bağımlılığı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık, yaş ve sınıf düzeylerine göre yapılan karşılaştırmalarda genel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş halleri, dijital alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki dinamik etkileşimi göstermesi bakımından literatüre katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı, teknoloji bağımlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin daha sağlıklı yönetilebilmesi için çeşitli bireysel, akademik ve yapısal öneriler geliştirilmiştir.

Öncelikle, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmak amacıyla üniversitelerdeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık merkezlerinin daha işlevsel hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu merkezlerde bilişsel davranışçı terapi tekniklerine dayalı bireysel danışmanlık hizmetleri sunulmalı, ayrıca grup temelli sosyal beceri eğitimi programları oluşturulmalıdır. Özellikle sosyal ortamlarda kendilerini ifade etmekte zorlanan öğrenciler için maruz bırakma temelli müdahaleler etkili bir çözüm sağlayabilir. Üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) servislerinde veya psikososyal destek birimlerinde, psikodrama temelli etkinlik ve çalışmalar uygulanabilir.

Bunun yanında, teknoloji kullanım alışkanlıklarına yönelik farkındalığın artırılması büyük önem taşımaktadır. Üniversitelerde öğrencilere yönelik olarak “dijital hijyen”, “zaman yönetimi” ve “dijital denge” temalı eğitim seminerleri düzenlenmeli; öğrencilere günlük dijital tüketimlerinin farkına varmaları konusunda rehberlik edilmelidir. Mobil cihazlarda ekran süresi takibi, sosyal medya kullanım sınırlamaları gibi uygulamalar hakkında bilgilendirme yapılarak, öğrencilerin dijital davranışlarını sağlıklı bir şekilde düzenlemeleri teşvik edilmelidir.

Araştırmada elde edilen bulgular, sosyal kaygının ve teknoloji bağımlılığının akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, akademik başarıyı destekleyecek şekilde eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Özellikle sosyal kaygı yaşayan öğrenciler için alternatif değerlendirme yöntemleri geliştirilmesi önemlidir. Sözlü sunum gibi kaygı uyandıran uygulamalarda esneklik sağlanması, değerlendirme kriterlerinde çeşitlilik sunulması ve öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına daha duyarlı olması ve motive edici bir iletişim dili geliştirmesi, öğrencilerin akademik sürece katılımını artıracaktır.

Araştırmada düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin sosyal kaygı ve teknoloji bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik burs, ekipman desteği ve ücretsiz psikolojik danışmanlık gibi destekleyici uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Böylece bu öğrencilerin hem psikolojik iyilik halleri hem de akademik başarıları daha etkin şekilde desteklenebilecektir.

Son olarak, bu araştırmanın kesitsel bir desenle yürütülmüş olması, neden-sonuç ilişkilerini tam olarak ortaya koymayı sınırlandırmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal desenlerin tercih edilmesi, sosyal kaygı ve teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkilerin zaman içerisindeki değişimini gözlemleme imkânı sunacaktır. Ayrıca, bu çalışmada akademik başarı öz-bildirim yoluyla ölçülmüştür; dolayısıyla ileriki araştırmalarda öğrencilerin gerçek akademik başarıları (örneğin dönem sonu not ortalamaları) kullanılarak daha nesnel sonuçlara ulaşılması sağlanabilir. Bunlara ek olarak, öz düzenleme, akademik öz yeterlik, aile desteği gibi değişkenlerin aracı ya da düzenleyici rolü incelenerek modelin genişletilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma, teknoloji bağımlılığına yol açan psikolojik mekanizmaları anlamada sosyal kaygı gibi duygusal kökenli etkenlerin rolüne dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, bağımlılık psikolojisi alanında yürütülecek müdahale ve önleme çalışmalarının, sadece davranışsal düzeye değil, bireyin duygusal ihtiyaçlarına ve başa çıkma becerilerine de odaklanması önerilmektedir. Bu yaklaşım, teknoloji bağımlılığını sadece bir teknoloji sorunu olarak değil, çok boyutlu bir psikolojik uyum sorunu olarak ele alan bütüncül modellerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Al-Yafi, K., El-Masri, M., ve Tsai, R. (2018). The Effects Of Using Social Network Sites On Academic Performance: The Case Of Qatar. *Journal Of Enterprise Information Management*, 31(3), 446–462.

Alfano, C. A., Beidel, D. C., ve Turner, S. M. (2006). Cognitive correlates of social phobia among children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 189e201.

Ali F, Ali A, Iqbal A, Ullah Zafar A. How Socially Anxious People Become Compulsive Social Media Users: The Role Of Fear Of Negative Evaluation And Rejection. Telemat Inf. 2021;63:101658.

Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleva, M., ve Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, *53*(3), 237-253. https://doi.org/10.2298/PSI191029017A

American Psychiatric Association. (2014). DSM-5 Development. Retrieved from http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx

Ang, C. S., Zaphiris, P., & Mahmood, S. (2007). A model of cognitive loads in massively multiplayer online role playing games. Interacting With Computers, 19, 167–179.

Anlayişli, C., & Serin, N. B. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 730–743. https://doi.org/10.22559/folklor.977:contentReference[oaicite:0]{index=0}

Annamalai, N., Foroughi, B., Iranmanesh, M., ve Buathong, S. (2019). Needs And Facebook Addiction: How İmportant Are Psychological Well-Being And Performance-Approach Goals? (Pp. 1–12). Current Psychology: In Press

Arbelle S, Benjamin J, Golin M, Kremer I, Belmaker RH, Ebstein RP. (2003) Relation of shyness in grade school children to the genotype for the long form of the serotonin transporter promoter region polymorphism. Am J Psychiatry 2003; 160: 671–76.

Arisoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55–67

Arslan, G. (2017). Psychological maltreatment, forgiveness, mindfulness, and internet addiction among young adults: A study of mediation effect. *Computers in Human Behavior*, 72, 57–66. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.037:contentReference[oaicite:2]{index=2}

Aslan, N. (2019). Ergenlerde internet bağımlılığı, yaygınlığı, nedenleri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 12(65).

https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3506:contentReference[oaicite:3]{index=3}

Astin, A. W. (1991). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillian.

Augenbraun, E. (2014, August 22). How real a risk is social media addiction? Retrieved from http://www.cbsnews.com/news/how-real-a-risk-is-social-media-addiction/

Ayas, T. (2012). The relationship between internet and computer game addiction level and shyness among high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 632–636

Aydin, Fatih. (2018). Teknoloji Bağimliliğinin Sinif Ortaminda Yarattiği Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri - Student Views About Relating To The Problems In The Class Environment Created By Technology Addiction. 10.13140/RG.2.2.11573.58088.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Akademik erteleme davranışının öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 5(1), 18–32

Balkis, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57–73. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4915/67280:contentReference[oaicite:6]{index=6}

Baptista Ca, Loureiro Sr, De Lima Osório F, Zuardi Aw, Magalhães Pv, Kapczinski F, Filho As, Freitas-Ferrari Mc, Crippa Jas. Social Phobia İn Brazilian University Students: Prevalence, Under-Recognition And Academic İmpairment İn Women. J Affect Dısorders. 2012;136(3):857–61.

Batigün, A. D., & Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213–219

Battaglia M, Ogliari A, Zanoni A, (2005). Infl uence of the serotonin transporter promoter gene and shyness on children's cerebral responses to facial expressions. Arch Gen Psychiatry 2005; 62: 85–94.

Baturay, M. H., ve Toker, S. (2017). Self-Esteem Shapes The İmpact Of Gpa And General Health On Facebook Addiction: A Mediation Analysis. Social Science Computer Review, 35(5), 555–575.

Beck, T. A., & Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler: Bilişsel bir bakış açısı* (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık

Beidel, D. C., Alfano, C. A., Kofler, M. J., Rao, P. A., Scharfstein, L., & Sarver, N. W. (2014). The impact of social skills training for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(8), 908–918. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.09.016:contentReference[oaicite:9]{index=9}

Beidel, D. C., Turner, S. M., ve Morris, T. L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(6), 643e650.

Bell, V., Bishop, D. V., ve Przybylski, A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *BMJ (Clinical research ed.)*, *351*, h3064. https://doi.org/10.1136/bmj.h3064

Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., & Chamarro, A. (2009). Problematic internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1182–1187. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.03.001:contentReference[oaicite:10]{index=10}

Bienvenu OJ, Hetterna JM, Neale MC, Prescott CA, Kendler KS. (2007) Low extraversion and high neuroticism as indices of genetic and environmental risk for social phobia, agoraphobia, and animal phobia. *Am J Psychiatry* 2007; 164: 1714–21.

Biggs, B. K., Vernberg, E. M., & Wu, Y. P. (2012). Social anxiety and adolescents' friendships: The role of social withdrawal. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 802–823. https://doi.org/10.1177/0272431611426145:contentReference[oaicite:11]{index=11}

Blote, A. W., Duvekot, J., Schalk, R. D., Tuinenburg, E. M., ve Westenberg, P. (2010). Nervousness and performance characteristics as predictors of peer behavior towards socially anxious adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1498e1507.

Blote, A. W., Miers, A. C., Heyne, D. A., ve Westenberg, P. (2015). Social anxiety and the school environment of adolescents. In K. Ranta, A. M. La Greca, L.-J. GarciaLopez, ve M. Marttunen (Eds.), Social anxiety and phobia in adolescents: Development, manifestation and intervention strategies (pp 151e181) xi, 325 pp Cham, Switzerland (pp. 151e181). Switzerland: Springer International Publishing.

Boer M, Stevens Gwjm, Info Edn, Finkenauer C, Info Edn, Van Den Eijnden Rjjm, Info Ednx, Finkenauer L, Youth Iccc. Attention Deficit Hyperactivity Disorder-Symptoms, Social Media Use Intensity, And Social Media Use Problems İn Adolescents: İnvestigating Directionality. Chıld Dev. 2020;91(4):E853–65.

Bojuwoye, O. (2019). Causes of Academic Procrastination Among High School Pupils with Learning Disabilities in Ilorin, Kwara State, Nigeria. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 8(1), 107–114. https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2019.0171:contentReference[oaicite:12]{index=12}

Bouchard, T. J. (1980). Book Reviews : Bias In Mental Testing Arthur R. Jensen New York: Free Press: 1980, 786 pp. $29.95. Applied Psychological Measurement, 4(3), 403-406.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, *13*(1), 210-230.

Brook, C. A., ve Willoughby, T. (2015). The Social Ties That Bind: Social Anxiety And Academic Achievement Across The University Years. *Journal Of Youth And Adolescence*, *44*(5), 1139–1152.

Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., ve Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 964–981.

Busalim, A. H., Masrom, M., ve Zakaria, W. N. B. W. (2019). The İmpact Of Facebook Addiction And Self-Esteem On Students' Academic Performance: A Multi-Group Analysis. Computers ve Education, 142, 103651.

Byrnes, J. P., ve Miller, D. C. (2006). The relative importance of predictors of math and science achievement: An opportunity–propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(4), 599–629. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.09.002

Cairney J, McCabe L, Veldhuizen S, Corna LM, Streiner D, Herrmann N. (2007) Epidemiology of social phobia in later life. *Am J Geriatr Psychiatry* 2007; **15:** 224–33.

Canoğullari, Ö., & Güçray, S. S. (2017). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 26(1)

Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234–242. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9963:contentReference[oaicite:14]{index=14}

Cartwright-Hatton, S., Hodges, L., ve Porter, J. (2003). Social anxiety in childhood: The relationship with self and observer rated social skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 737e742.

Casey, B., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(3), 104–110. https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.01.011:contentReference[oaicite:15]{index=15}

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

Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2)

Chang, F.-C., vd. (2015). The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 21–28. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2014.11.013:contentReference[oaicite:18]{index=18}

Charlton, J. P., ve Danforth, I. D. W. (2007). Distinguishing addiction and high engagement in the context of online game playing. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1531–1548.

Chen, X., ve Tse, H. C.-H. (2008). Social functioning and adjustment in Canadian-born children with Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology*, *44*(4), 1184–1189. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1184

Cheng C, Lau Y, Chan L, Luk Jw. Prevalence Of Social Media Addiction Across 32 Nations: Meta-Analysis With Subgroup Analysis Of Classification Schemes And Cultural Values. Addıct Behav. 2021;117:106845.

Christakis D. A. (2019). The Challenges of Defining and Studying "Digital Addiction" in Children. *JAMA*, *321*(23), 2277–2278. https://doi.org/10.1001/jama.2019.4690

Clark, D. M., ve Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, ve M. R. Liebowitz (Eds.), Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment (pp. 69e93). New York, NY, US: Guilford Press.

Cox, B. J., Fleet, C., ve Stein, M. B. (2004). Self-criticism and social phobia in the US national comorbidity survey. *Journal of affective disorders*, *82*(2), 227–234. https://doi.org/10.1016/j.jad.2003.12.012

Credé, M., ve Kuncel, N. R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, *3*(6), 425–453. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x

D'Arcy, J., ve Gupta, A. (2014). Reflecting on the "dark side" of information technology use. Communications of the Association for Information Systems, 35, 109–118.

Dahl, D., ve Bergmark, K. H. (2020). Persistence in Problematic Internet Use-A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in sociology*, *5*, 30. https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00030

De Bérail P, Guillon M, Bungener C. The Relations Between Youtube Addiction, Social Anxiety And Parasocial Relationships With Youtubers: A Moderated-Mediation Model Based On A Cognitive-Behavioral Framework. Comput Hum Behav. 2019;99:190–204.

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., ve Fernandes, C. (2006). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, *35*(1), 13–21. https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001

DeLone, W. H., ve McLean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60–95.

Demir, M. (2019). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, algılanan stres ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

DFC. (2024). Intelligence. Retrieved from http://www.find.org.tw/find/home.aspx?page= news&id=4332

Djidonou A, Tchégnonsi Ft, Adoukonou T, Ataïgba Ine, Assa-Issa Cn, Gandaho P. Associated Factors And İmpacts Of Social Phobia On Academic Performance Among Students From The University Of Parakou (Up) Open J Psychiatry. 2016;06(02):151–7.

Doğan, A. (2013). İnternet bağımlılığı yaygınlığı (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi)

Dong, B., Zhao, F., Wu, X. S., Wang, W. J., Li, Y. F., Zhang, Z. H., & Sun, Y. H. (2019). Social anxiety may modify the relationship between internet addiction and its determining factors in Chinese adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(6), 1508–1520. https://doi.org/10.1007/s11469-018-9912-x:contentReference[oaicite:20]{index=20}

Dryman, M. T., Gardner, S., Weeks, J. W., ve Heimberg, R. G. (2016). Social Anxiety Disorder And Quality Of Life: How Fears Of Negative And Positive Evaluation Relate To Specific Domains Of Life Satisfaction. *Journal Of Anxiety Disorders*, 38, 1–8.

Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., ve Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. Journal of Youth and Adolescence, 37(9), 1134–1146

Eccles, J. S., ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eldoğan, D. (2018). Sosyal anksiyete bozukluğunun alt tipleri: Heterojen bir tanı kategorisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(2), 202–217. https://doi.org/10.18863/pgy.358102:contentReference[oaicite:0]{index=0}

Elemo, A.S., Türküm, A.S. The Liebowitz Social Anxiety Scale (Lsas): Psychometric Properties Of The Amharic Version İn Ethiopian University Student Sample. *Int J Ment Health Addiction* **20**, 1709–1721 (2022).

Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405–416. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9099-2:contentReference[oaicite:2]{index=2}

Erdoğan, U., Pamuk, M., Eren-Yürük, S., & Pamuk, K. (2013). Academic procrastination and mobile phone. In *International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning*

Esen, E., & Siyez, D. M. (2011). An investigation of psycho-social variables in predicting internet addiction among adolescents. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 127–136

Evren, C., Dalbudak, E., Evren, B., & Ciftci-Demirci, A. (2014). High risk of internet addiction and its relationship with lifetime substance use, psychological and behavioral problems among 10th grade adolescents. *Psychiatria Danubina*, 26(4)

Foroughi, B., Griffiths, M. D., Iranmanesh, M., ve Salamzadeh, Y. (2021). *Associations Between Instagram Addiction, Academic Performance, Social Anxiety, Depression, And Life Satisfaction Among University Students. International Journal Of Mental Health And Addiction.*

Foroughi, B., Iranmanesh, M., Nikbin, D., ve Hyun, S. S. (2019). Are Depression And Social Anxiety The Missing Link Between Facebook Addiction And Life Satisfaction? The İnteractive Effect Of Needs And Self-Regulation. Telematics And Informatics, 43, 101247.

Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., ve Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual review of psychology*, *56*, 235–262. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141532

Gelernter J., Page G. P., Stein M.B., Woods S.W. (2004). Genome-wide linkage scan for loci predisposing to social phobia: evidence for a chromosome 16 risk locus. *Am J Psychiatry* 2004; 161: 59–66.

Gezgin, D. M., Şahin, Y. L., & Yıldırım, S. (2017). Sosyal Ağ Kullanıcıları Arasında Nomofobi Yaygınlığının Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 7(1), 1-15.

Ginsburg, G. S., La Greca, A. M., ve Silverman, W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 175–185.

Giunchiglia, F., Zeni, M., Gobbi, E., Bignotti, E., ve Bison, I. (2018). Mobile Social Media Usage And Academic Performance. *Computers İn Human Behavior*, 82, 177–185

Glenn, L. E., Keeley, L. M., Szollos, S., Okuno, H., Wang, X., Rausch, E., ... & Augenstein, T. M. (2019). Trained observers' ratings of adolescents' social anxiety and social skills within controlled, cross-contextual social interactions with unfamiliar peer confederates. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(1), 1–15. https://doi.org/10.1007/s10862-018-9676-4:contentReference[oaicite:5]{index=5}

Goel, D., Subramanyam, A., & Kamath, R. (2013). A study on the prevalence of internet addiction and its association with psychopathology in Indian adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 55(2), 140. https://doi.org/10.4103/0019-5545.111451:contentReference[oaicite:6]{index=6}

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Jiménez-Castillejo, R., Ortega-Ruiz, R., & García-López, L. J. (2019). Parenting practices and adolescent social anxiety: A direct or indirect relationship? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19(2), 124–133. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.04.001:contentReference[oaicite:7]{index=7}

Grant, B. F., Hasin, D. S., Blanco, C., Stinson, F. S., Chou, S. P., Goldstein, R. B., Dawson, D. A., Smith, S., Saha, T. D., ve Huang, B. (2005). The epidemiology of social anxiety disorder in the United States: results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *The Journal of clinical psychiatry*, *66*(11), 1351–1361. https://doi.org/10.4088/jcp.v66n1102

Greco, L. A., ve Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36(2), 197e205.

Griffiths M. (1996). Gambling on the internet: A brief note. *Journal of gambling studies*, *12*(4), 471–473. https://doi.org/10.1007/BF01539190

Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance use*, *10*(4), 191-197.

Griffiths, M. D. (2000). Internet addiction—Time to be taken seriously? *Addiction Research*, 8(5), 413–418.

https://doi.org/10.3109/16066350009005587:contentReference[oaicite:8]{index=8}

Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Billieux, J., & Pontes, H. M. (2016). The evolution of internet addiction: A global perspective. *Addictive Behaviors*, 53, 193–195. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.001:contentReference[oaicite:9]{index=9}

Gültekin B. K., Dereboy I.F. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobinin Yaygınlığı ve Sosyal Fobinin Yaşam Kalitesi, Akademik Başarı ve Kimlik Oluşumu Üzerine Etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi 2011;22(3):150-58.*

Gürcan, N. (2010). Ergenlerin problemli internet kullanımları ile uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi)

Hariri AR, Drabant EM, Weinberger DR. (2006). Imaging genetics: perspectives from studies of genetically driven variation in serotonin function and corticolimbic aff ective processing. *Biol Psychiatry* 2006; 59: 888–97.

Hattie, J. (2008). Visible learning. In *Routledge eBooks*. https://doi.org/10.4324/9780203887332

Hattie, J., ve Anderman, E. M. (2013). International Guide to Student Achievement. In *Routledge eBooks*. https://doi.org/10.4324/9780203850398

Hettema JM, Neale MC, Myers JM, Prescott CA, Kendler KS. A population-based twin study of the relationship between neuroticism and internalizing disorders. *Am J Psychiatry* 2006; 163: 857–64.

Hirshfeld-Becker, D. R., Micco, J. A., Wang, C. H., ve Henin, A. (2014). Behavioral inhibition: A discrete precursor to social anxiety disorder? In J. W. Weeks (Ed.), *The Wiley Blackwell handbook of social anxiety disorder* (pp. 133–158). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118653920.ch7

Huang, H., & Leung, L. (2009). Instant Messaging Addiction among Teenagers in China: Shyness, Alienation, and Academic Performance Decrement. *Cyber Psychology & Behavior*, 12, 675-679.

Iancu, I., Levin, J., Hermesh, H., Dannon, P., Poreh, A., Ben-Yehuda, Y., Kaplan, Z., Marom, S., ve Kotler, M. (2006). Social phobia symptoms: prevalence, sociodemographic correlates, and overlap with specific phobia symptoms. *Comprehensive psychiatry*, *47*(5), 399–405. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2006.01.008

Inderbitzen-Nolan, H. M., Anderson, E. R., ve Johnson, H. S. (2007). Subjective versus objective behavioral ratings following two analogue tasks: a comparison of socially phobic and non-anxious adolescents. *Journal of anxiety disorders*, *21*(1), 76–90. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.013

Jazaieri, H., Goldin, P. R., ve Gross, J. J. (2017). Treating Social Anxiety Disorder With Cbt: Impact On Emotion Regulation And Satisfaction With Life. Cognitive Therapy And Research, 41(3), 406–416.

Jazaieri, H., Goldin, P. R., Werner, K., Ziv, M., ve Gross, J. J. (2012). A Randomized Trial Of Mbsr Versus Aerobic Exercise For Social Anxiety Disorder. *Journal Of Clinical Psychology*, 68(7), 715–731.

Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., ve Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral Inhibition to the Unfamiliar. *Child Development*, *55*(6), 2212–2225. https://doi.org/10.2307/1129793

Kalecik, S. (2016). Problemli internet ve akıllı telefon kullanımına ilişkin olarak duygu düzenleme, öz-denetim, yenilik arayışı, depresyon ve sosyal kaygı semptomları. (Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi)

Karagün, E., Yildiz, M., Başaran, Z., & Çağlayan, Ç. (2010). Sosyal fobi özellikleri gösteren üniversite öğrencilerinde rekreatif aktivitelerin fobik tutumlar üzerine etkisinin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 139–144

Katzelnick, D. J., Kobak, K. A., DeLeire, T., Henk, H. J., Greist, J. H., Davidson, J. R., Schneier, F. R., Stein, M. B., ve Helstad, C. P. (2001). Impact of generalized social anxiety disorder in managed care. *The American journal of psychiatry*, *158*(12), 1999–2007. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.12.1999

Kaur, M., & Sharma, R. (2015). *Internet and Mobile Phone Addiction among High School Students: A Cross Sectional Study from Punjab, India*. IOSR Journal of Nursing and Health Science, 5(3), 31–34

Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., Merikangas, K. R., ve Walters, E. E. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of general psychiatry*, *62*(6), 617–627. https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.617

Kiliç, Z., & Durat, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımının genel psikolojik belirtileri ve sosyal fobi ile ilişkisi. *Sakarya Tıp Dergisi*, 7(2), 97–104. https://doi.org/10.31832/smj.332753:contentReference[oaicite:13]{index=13}

Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., Griffiths, M. D., Gjoneska, B., Billieux, J., Brand, M., Abbott, M. W., Chamberlain, S. R., Corazza, O., Burkauskas, J., Sales, C. M. D., Montag, C., Lochner, C., Grünblatt, E., Wegmann, E., Martinotti, G., … Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive psychiatry*, *100*, 152180. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152180

Kirschner, P. A., ve Karpinski, A. C. (2010). Facebook® And Academic Performance. *Computers İn Human Behavior*, 26(6), 1237–1245.

Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion regulation and the transdiagnostic role of repetitive negative thinking in adolescents with social anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 41(2), 206–219. https://doi.org/10.1007/s10608-016-9817-6:contentReference[oaicite:14]{index=14}

Kley, H., Tuschen-Caffier, B., ve Heinrichs, N. (2012). Safety behaviors, self-focused attention and negative thinking in children with social anxiety disorder, socially anxious and non-anxious children. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, *43*(1), 548–555. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.07.008

Ko, C. H., Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S., & Chen, C. C. (2012). The association between Internet addiction and psychiatric disorder: A review of the literature. *European Psychiatry*, 27(1), 1–8. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2010.04.011:contentReference[oaicite:15]{index=15}

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., ve Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.

Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., ve Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all?. *Journal of personality and social psychology*, *86*(1), 148–161. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.148

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction--a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, *8*(9), 3528–3552. https://doi.org/10.3390/ijerph8093528

Kuss, D. J., Griffiths, M. D., ve Binder, J. F. (2013). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 959–966.

Lankton, N. K., Wilson, E. V., ve Mao, E. (2010). Antecedents and determinants of information technology habit. *Information ve Management*, 47, 300–307.

Lanzenberger RR, Mitterhauser M, Spindelegger C, (2007). Reduced serotonin-1A receptor binding in social phobia. *Biol Psychiatry* 2007; 61: 1081–89.

Leary, M. R., ve Kowalski, R. M. (1995). The self-presentation model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, ve F. R. Schneier (Eds.), Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment. New York: Guilford Press

Lee, M. C., & Tsai, T. R. (2010). What Drives People to Continue to Play Online Games? An Extension of Technology Model and Theory of Planned

Behavior. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *26*(6), 601–620. https://doi.org/10.1080/10447311003781318

Leung L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the internet as predictors of online activities and internet addiction. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, *7*(3), 333–348. https://doi.org/10.1089/1094931041291303

Limayem, M., Hirt, S. G., ve Cheung, C. M. K. (2007). How habit limits the predictive power of intention: The case of information systems continuance. *MIS Quarterly,* 31(4), 705–737.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., ve Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of personality*, *74*(2), 403–456. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x

Matsunaga, H., Kiriike, N., Matsui, T., Iwasaki, Y., ve Stein, D. J. (2001). Taijin kyofusho: a form of social anxiety disorder that responds to serotonin reuptake inhibitors?. *The international journal of neuropsychopharmacology*, *4*(3), 231–237. https://doi.org/10.1017/S1461145701002474

McCord, B., Rodebaugh, T. L., & Levinson, C. A. (2014). Facebook: Social uses and anxiety. *Computers in Human Behavior*, 34, 23–27. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.020:contentReference[oaicite:16]{index=16}

McMahon, W. W., ve Oketch, M. (2013). Educations' effects on individual life chances and on development: An overview. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 79–107.

Meng T, He Y, Zhang Q, Yu F, Zhao L, Zhang S, Chen Z, Wang S, Gong J, Liu J. Analysis Of Features Of Social Anxiety And Exploring The Relationship Between Childhood Major Adverse Experiences And Social Anxiety İn Early Adulthood Among Chinese College Students. J Affect Dısorders. 2021;292:614–22.

Michikyan M, Subrahmanyam K, Dennis J. Facebook Use And Academic Performance Among College Students: A Mixed-Methods Study With A Multi-Ethnic Sample. *Comput Hum Behav*. 2015;45:265–72.

Miers, A. C., Blote, A. W., Bokhorst, C. L., ve Westenberg, P. (2009). Negative selfevaluations and the relation to performance level in socially anxious children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 47(12), 1043e1049.

Miers, A. C., Blote, A. W., de Rooij, M., Bokhorst, C., ve Westenberg, P. (2013). Trajectories of social anxiety during adolescence and relations with cognition,

social competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 97e110.

Miers, A. C., Blöte, A. W., ve Westenberg, P. M. (2010). Peer perceptions of social skills in socially anxious and nonanxious adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, *38*(1), 33–41. https://doi.org/10.1007/s10802-009-9345-x

Mitchell, M., MacInnes, D., ve Morrison, I. (2008). Student wellbeing study. Christ Church, New Zealand: The Department for Innovation, Canterbury Christ Church University.

Mohammadi, M. R., Ghanizadeh, A., Mohammadi, M., ve Mesgarpour, B. (2006). Prevalence of social phobia and its comorbidity with psychiatric disorders in Iran. *Depression and anxiety*, *23*(7), 405–411. https://doi.org/10.1002/da.20129

Mou, Q., Zhuang, J., Gao, Y., Zhong, Y., Lu, Q., Gao, F., ve Zhao, M. (2022). The Relationship Between Social Anxiety And Academic Engagement Among Chinese College Students: A Serial Mediation Model. *Journal Of Affective Disorders*, *311*, 247–253.

Mou, Q., Zhuang, J., Wu, Q., Zhong, Y., Dai, Q., Cao, X., Gao, Y., Lu, Q., ve Zhao, M. (2024). Social Media Addiction And Academic Engagement As Serial Mediators Between Social Anxiety And Academic Performance Among College Students. *Bmc Psychology*, *12*(1), 190.

Odaci H. Academic Self-Efficacy And Academic Procrastination As Predictors Of Problematic İnternet Use İn University Students. Comput Educ. 2011;57(1):1109–13.

Ögel, K. (2014). *İnternet bağımlılığı: İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak* (2. baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Parade, S. H., Leerkes, E. M., ve Blankson, A. N. (2010). Attachment to parents, social anxiety, and close relationships of female students over the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 127–137.

Parikh M. The Relationship Between Student Engagement And Academic Performance: An Exploration Of The Paradox Of İnternational Undergraduates.|.*69**69*.: Proquest Dissertations Publishing; 2008:1699.

Pedrero Pérez, E. J., Rodríguez Monje, M. T., ve Ruiz Sánchez De León, J. M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura [Mobile phone abuse or addiction. A review of the literature]. *Adicciones*, *24*(2), 139–152.

Pew Research Center. (2014). Social networking fact sheet. Retrieved from http://www.pewinternet.org/factsheets/social-networking-fact-sheet/

Potenza, M. N., Higuchi, S., ve Brand, M. (2018). Call for research into a wider range of behavioural addictions. *Nature*, *555*(7694), 30. https://doi.org/10.1038/d41586-018-02568-z

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6.

Public Opinion Suggests Internet Addiction Is a Problem. http://www.sodahead.com/living/public-opinion-suggests-internet-addiction-is-aproblem/question-2464081/ [Last accessed on - 06-06-2015].

Ranta, K., Tuomisto, M. T., Kaltiala-Heino, R., Rantanen, P., ve Marttunen, M. (2014). Cognition, imagery and coping among adolescents with social anxiety and phobia: Testing the Clark and Wells model in the population. *Clinical Psychology ve Psychotherapy*, 21(3), 252e263.

Rapaport, M. H., Clary, C., Fayyad, R., ve Endicott, J. (2005). Quality-Of-Life İmpairment İn Depressive And Anxiety Disorders. *American Journal Of Psychiatry*, 162(6), 1171–1178.

Rapee R. M. (2002). The development and modification of temperamental risk for anxiety disorders: prevention of a lifetime of anxiety?. *Biological psychiatry*, *52*(10), 947–957. https://doi.org/10.1016/s0006-3223(02)01572-x

Rapee R. M. (2014). Preschool environment and temperament as predictors of social and nonsocial anxiety disorders in middle adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *53*(3), 320–328. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.11.014

Rapee, R. M., ve Coplan, R. J. (2010). Conceptual relations between anxiety disorder and fearful temperament. *New directions for child and adolescent development*, *2010*(127), 17–31. https://doi.org/10.1002/cd.260

Rapee, R. M., ve Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: empirical evidence and an initial model. *Clinical psychology review*, *24*(7), 737–767. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.06.004

Richardson, M., Abraham, C., ve Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, *138*(2), 353–387. https://doi.org/10.1037/a0026838

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., ve Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *130*(2), 261–288. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261

Ruiz-Olivares, R., Lucena, V., Pino, M. J., ve Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios [Analysis of behavior related to use of the Internet, mobile telephones, compulsive shopping and gambling among university students]. *Adicciones*, *22*(4), 301–309.

Ruscio, A. M., Brown, T. A., Chiu, W. T., Sareen, J., Stein, M. B., ve Kessler, R. C. (2008). Social fears and social phobia in the USA: results from the National

Comorbidity Survey Replication. *Psychological medicine*, *38*(1), 15–28. https://doi.org/10.1017/S0033291707001699

Russell, G., ve Shaw, S. (2009). A study to investigate the prevalence of social anxiety in a sample of higher education students in the United Kingdom. *Journal of Mental Health*, 18(3), 198–206.

Russell, G., ve Topham, P. (2012). The İmpact Of Social Anxiety On Student Learning And Well-Being İn Higher Education. *Journal Of Mental Health (Abingdon, England)*, *21*(4), 375–385.

Ryan T, Reece J, Chester A, Xenos S. Who Gets Hooked On Facebook? An Exploratory Typology Of Problematic Facebook Users. *Cyberpsychology* 2016, 10(3)

Scherer, K. (1997). College Life On-Line: Healthy and Unhealthy Internet Use. *Journal of College Student Development, 38*.

Schneier F. R. (2006). Clinical practice. Social anxiety disorder. *The New England journal of medicine*, *355*(10), 1029–1036. https://doi.org/10.1056/NEJMcp060145

Schreiber, F., Höfling, V., Stangier, U., Bohn, C., ve Steil, R. (2012). A cognitive model of social phobia: Applicability in a large adolescent sample. *International Journal of Cognitive Therapy*, *5*(3), 341–358. https://doi.org/10.1521/ijct.2012.5.3.341

Shaw, M., ve Black, D. W. (2008). Internet addiction: definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS drugs*, *22*(5), 353–365. https://doi.org/10.2165/00023210-200822050-00001

Smoller JW, Paulus MP, Fagerness JA. (2008). RSG2 infl uences anxiety-related temperament, personality, and brain function. *Arch Gen Psychiatry* 2008; 65: 298–308.

Smoller JW, Yamaki LH, Fagerness JA. (2005). The corticotropin-releasing hormone gene and behavioral inhibition in children at risk for panic disorder. *Biol Psychiatry* 2005; 57: 1485–92.

Song, S., & Lee, J. (2007). Key factors of heuristic evaluation for game design: Towards massively multi-player online role-playing game. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65, 709–723.

Soykan, C., Ozgüven, H. D., ve Gençöz, T. (2003). Liebowitz Social Anxiety Scale: The Turkish Version. *Psychological Reports*, *93*(3 Pt 2), 1059–1069.

Spence, S. H., Donovan, C., ve Brechman Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology,* 108(2), 211e221.

Spence, S. H., ve Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model. *Behaviour research and therapy*, *86*, 50–67. https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.06.007

Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., ve Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, *34*(4), 363–374. https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.11.004

Stein MB, Fallin MD, Schork NJ, Gelernter J. (2005) COMT Polymorphisms and anxiety-related personality traits. *Neuropsychopharmacology*; 30: 2092–102.

Stein MB, Schork NJ, Gelernter J. (2004). A polymorphism of the beta(1)-adrenergic receptor is associated with low extraversion. *Biol Psychiatry* 2004; 56: 217–24.

Stein, M. B., ve Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *Lancet (London, England)*, *371*(9618), 1115–1125. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60488-2

Steinert C, Hofmann M, Leichsenring F, Kruse J. What do we know today about the prospective long-term course of social anxiety disorder? A systematic literature review. J ANXIETY DISORD. 2013;27(7):692–702.

Steinmayr, R., Bipp, T., ve Spinath, B. (2010). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, *21*(2), 196–200. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.026

Steinmayr, R., Meiṅer, A., Weideinger, A. F., ve Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement* (pp. 9780199756810-0108). Oxford, UK: Oxford University Press.

Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347–366

Sussman, S., Leventhal, A., Bluthenthal, R. N., Freimuth, M., Forster, M., & Ames, S. L. (2011). A framework for the specificity of addictions. *International journal of environmental research and public health*, *8*(8), 3399–3415. https://doi.org/10.3390/ijerph8083399

Szuhany, K. L., ve Simon, N. M. (2022). Anxiety Disorders: A Review. *JAMA*, *328*(24), 2431–2445. https://doi.org/10.1001/jama.2022.22744

Tillfors M, Furmark T. Social Phobia İn Swedish University Students: Prevalence, Subgroups And Avoidant Behavior. Soc Psych Psych Epıd. 2007;42(1):79–86.

Tinto V. (1975) Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis Of Recent Research. Rev Educ Res. 1975;45(1):89–125.

Tinto, V. (2006). Research And Practice Of Student Retention: What Next? *Journal Of College Student Retention: Research, Theory And Practice, 8*(1), 1–19.

Topham, P., ve Moller, N. (2011). New students' psychological wellbeing and its relation to first year academic performance in a UK university. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(3), 196–203.

Tuschen-Caffier, B., Kuhl, S., ve Bender, C. (2011). Cognitive-evaluative features of childhood social anxiety in a performance task. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(2), 233e239.

Vaghefi, I., ve Lapointe, L. (2014). When too much usage is too much: Exploring the process of IT addiction. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 4494–4503). IEEE

Van Ameringen, M., Mancini, C., ve Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561–571

Vythilingum, B., Stein, D. J., ve Soifer, S. (2002). Is "shy bladder syndrome" a subtype of social anxiety disorder? A survey of people with paruresis. *Depression and anxiety*, *16*(2), 84–87. https://doi.org/10.1002/da.10061

Wen Tt, Islam Ma, Low Wy, Choo Wy, Abdullah A. Prevalence And Determinants Of Pathological Internet Use Among Undergraduate Students İn A Public University İn Malaysia. 2019

Whatnall, M. C., Patterson, A. J., Burrows, T. L., ve Hutchesson, M. J. (2019). Higher diet quality in university students is associated with higher academic achievement: a cross-sectional study. *Journal of human nutrition and dietetics : the official journal of the British Dietetic Association*, *32*(3), 321–328. https://doi.org/10.1111/jhn.12632

Wigfield, A., ve Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, *30*(1), 1–35. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001

Wilson, J. (2014). Man treated for Google Glass addiction. Retrieved from http://www.cnn.com/2014/10/15/health/google-glass-addiction/index.html

Wittchen, H.-U., Fuetsch, M., Sonntag, H., Müller, N., ve Liebowitz, M. (2000). Disability And Quality Of Life İn Pure And Comorbid Social Phobia. Findings From A Controlled Study. *European Psychiatry*, 15(1), 46–58.

Yellowlees, P. M., ve Marks, S. (2007). Problematic internet use or internet addiction? *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1447–1453.

York T. T., Gibson C., Rankin S (2015). Defining and measuring academic success. Pract Assess Res Eval 20, http://pareonline.net/getvn.asp?v=20ven=5

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology ve Behavior*, 1(3), 237–244.

Young, K. S.(1999). Internet addiction: evaluation and treatment. *Student BMJ, 7*, 351-352.

Zhou Aibao, Hu Yanbing, Lıu Jingtao, Lu Xiaoyong, Wang Youli, Zhou Yingxin. Relationship Between Social Anxiety And Academic Engagement Among Adolescence: The Mediating Role Of Intentional Self-Regulation And The Age Difference[J].*Psychological Development And Education*, 2022, 38(1): 54-63.

EKLER

EK- 1

GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi**, İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulu'**ndan __ / __ / **2025** tarih _____ sayı ile izin alınan* ve Klin.Psik. Ahsen Eminoğlu tarafından yürütülen " **Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygı Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Teknoloji Bağımlılığının Aracı Rolü**" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

EK-2

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizin kişisel durumunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Her bir soruyu dikkatlice okuduktan sonra, o soru için durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği (X) ile işaretleyiniz ya da istenen bilgiyi, ayrılan boşluğa kısaca yazınız. Birden fazla seçenek işaretleyebileceğiniz belirtilen sorular için durumunuza uygun tüm seçenekleri işaretleyebilirsiniz.

1. Üniversiteniz:

2. Bölümünüz:

3. Öğrenim görmekte olduğunuz sınıf:

4. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

5. Yaşınız: ( )18 yaş altı ( ) 18-20 ( ) 21-23 ( ) 24-26 ( ) 27 ve üstü

6. Kendinize ait bir akıllı telefonunuz, masaüstü bilgisayarınız ya da dizüstü bilgisayarınız var mı?

( ) Var ( ) Yok

7. Sizce ailenizin ve sizin sosyo-ekonomik düzeyi aşağıdakilerden hangisi ile nitelenebilir?

( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek

8. İnternete hangi ortamlardan bağlanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).

( ) Ev ya da yurt ( ) Fakülte ( ) Mobil ( ) İnternet kafe ( ) Diğer (Lütfen yazınız): …….

9. İnternete bağlanmak için aşağıdakilerden hangisini kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).

( ) Masaüstü PC ( ) Akıllı Telefon ( ) Dizüstü PC ( ) Tablet PC ( ) Televizyon ( ) Diğer (Lütfen yazınız): …….

10. Aşağıdaki sosyal ağ sitelerinden hangilerini kullanıyorsunuz (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

( ) Facebook ( ) Twitter ( ) Instagram ( ) TikTok ( ) Linkedin ( ) Youtube ( ) Google Plus

( ) Tumblr ( ) Diğer (Lütfen yazınız): ……

11. Sosyal ağlarda günde ortalama ne kadar zaman geçiriyorsunuz?

( ) 1 saatten az ( ) 1-2 saat ( ) 3-4 saat ( ) 5-6 saat ( ) 7 saat ve üzeri

12. Aşağıdaki anlık mesajlaşma programlarından hangilerini kullanıyorsunuz (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

( ) Whatsapp ( ) Snapchat ( ) Telegram ( ) E-mail ( ) Skype ( ) Hangouts ( ) Facetime ( )

Facebook Messenger ( ) Diğer (Lütfen yazınız): ……...

13. Anlık mesajlaşma programlarını günde ortalama ne kadar süre kullanıyorsunuz?

( ) 1 saatten az ( ) 1-2 saat ( ) 3-4 saat ( ) 5-6 saat ( ) 7 saat ve üzeri

14. Aşağıdaki çevrimiçi oyun türlerinden hangilerini oynuyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz).

( ) Aksiyon ( ) Bulmaca/Puzzle ( ) Yarış ( ) Spor ( ) Macera ( ) Simülasyon ( ) Savaş ( ) Strateji ( ) Sanal Yaşam ( ) Kavga ( ) Diğer (Lütfen yazınız): ……...

15. Çevrimiçi oyunları günde ortalama ne kadar süre oynuyorsunuz?

( ) 1 saatten az ( ) 1-2 saat ( ) 3-4 saat ( ) 5-6 saat ( ) 7 saat ve üzeri

16. Aşağıdaki internet sitesi türlerinden hangilerini kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz).

( ) Alışveriş ( ) Blog ( ) Seyahat ( ) Çevrimiçi Film/Dizi ( ) Arama Motorları ( ) Finans ( ) Erotik ( ) Çevrimiçi Müzik/Video ( ) Arkadaşlık ( ) Moda ( ) Güzellik ( ) Çevrimiçi Gazete ( ) Teknoloji ( ) Diğer (Lütfen yazınız): ……...

17. Gezindiğiniz internet sitelerinde günde ortalama ne kadar süre bulunursunuz?

( ) 1 saatten az ( ) 1-2 saat ( ) 3-4 saat ( ) 5-6 saat ( ) 7 saat ve üzeri

18. Sosyal ağ siteleri, anlık mesajlaşma programları, çevrimiçi oyunlar ve diğer internet sitelerinin tümüne, bir günde ortalama ne kadar süre harcıyorsunuz?

( ) 1 saatten az ( ) 1-2 ( ) 3-4 ( ) 5-6 ( ) 7 saat ve üzeri

EK-3

LIEBOWITZ SOSYAL KAYGI ÖLÇEĞİ

LIEBOWITZ SKALASI		
Uyarılar: Tüm seçeneklere geçen haftayı düşünerek-bugün de dahil olacak şekilde puan veriniz. Eğer durumlardan biri geçen hafta içerisinde oluşmadıysa, bu durumla karşılaştığınızda göstereceğiniz tepkiyi puanlayınız. Her bir durum için (yaşanmış olan ya da yaşanmış olduğu varsayılan) hem "korku ya da anksiyete"nin derecesini hem de "kaçınma" sıklığını puanlayınız.		
	Korku ya da anksiyete 0=yok 1=hafif 2=orta 3=şiddetli	**Kaçınma** 0=asla (% 0) 1=ara sıra (% 1-33) 2=sıkça (% 34-67) 3=genellikle (% 68-100)
1. Topluluk içerisinde telefon etmek		
2. Küçük bir grupla beraber bir aktiviteye katılmak		

3. Toplulukta yemek yemek		
4. Toplulukta içecek içmek		
5. Yönetici konumundaki biri ile konuşmak		
6. Seyirci önünde rol yapmak, oynamak ya da konuşmak		
7. Bir partiye / davete gitmek		
8. Biri ya da birileri tarafından izlenirken çalışmak		
9. Biri ya da birileri tarafından izlenirken yazı yazmak		
10. Çok iyi tanımadığınız birine telefon etmek		
11. Çok iyi tanımadığınız biri ile yüz yüze konuşmak		
12. Yabancılarla tanışmak		
13. Genel bir tuvalette idrar yapmak		
14. Başkalarının oturuyor olduğu bir odaya girmek		
15. İlgi merkezi olmak		
16. Ön hazırlık olmadan bir toplumda konuşmak		
17. Beceri, bilgi ya da yetenek ile ilgili bir sınava girmek		
18. Çok iyi tanımadığınız birine karşı görüş bildirmek ya da onunla aynı fikirde olmadığınızı soylemek		
19. Çok iyi tanımadığınız birinin doğrudan gözlerinin içine bakmak		

20. Bir gruba sözlü rapor vermek		
21. Cinsel ya da romantik bir ilişki amacıyla biriyle yakınlaşmaya çalışmak		
22- Bir malı parası iade edilmek üzere geri götürmek		
23. Bir parti / davet vermek		
24. Israrcı bir satıcıyı reddetmek		

EK-4

TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddelerde sosyal ağlar, anlık mesajlaşma uygulamaları, çevrimiçi oyunlar ve web sitelerinin kullanımı ile ilgili olası davranışlar tanımlanmaktadır. Her bir maddede tanımlanan davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizi, o davranışın karşısında yer alan en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Herhangi bir davranış sizin tarafınızdan **hiçbir zaman gösterilmiyorsa "1", nadiren gösteriliyorsa "2", orta sıklıkta gösteriliyorsa "3", çok sık gösteriliyorsa "4", her zaman gösteriliyorsa "5"** seçeneğini işaretleyiniz.

DAVRANIŞLAR	**SIKLIK**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Sosyal Ağ Kullanma					
1.Sosyal ağlarda olmadığım zamanlarda, en son bağlandığımda yaptıklarımı düşünüyorum.					
2.Daha önemli işlerim olmasına rağmen sosyal ağlarda geçirdiğim süreyi arttırmak istiyorum.					
3.Sosyal ağlarda harcadığım zamanı azaltmaya yönelik çabalarım başarısızlıkla sonuçlanıyor.					
4.Sosyal ağlarda zaman harcarken dikkatimin dağıtılması beni rahatsız ediyor.					
5.Sosyal ağ hesaplarımı kullanım sürem hakkında çevremdekilere doğru bilgi vermiyorum.					

6.Yaşamımla ilgili olumsuz düşüncelerden kurtulmak için sosyal ağlara bağlanıyorum.					
Anlık Mesajlaşma					
1.Anlık mesajlaşma ortamları dışında iken, sonradan bu ortamlarda yazacaklarımı hayal ediyorum.					
2.Önemli bir işim olmasına rağmen kendimi genellikle mesajlarımı kontrol ederken buluyorum.					
3.Anlık mesajlaşma uygulamalarını kullanamadığım zamanlarda huzursuz oluyorum.					
4.Anlık mesajlaşma uygulamalarını kullanırken çok zaman harcıyorum.					
5.Arkadaşlarımla anlık mesajlaşmalarla iletişim kurmayı, onlarla yüz yüze görüşmeye tercih ediyorum.					
6.Yalnızlık hissettiğim anlarda anlık mesajlaşma uygulamalarını kullanıyorum.					
Çevrimiçi Oyun Oynama					
1.Çevrimiçi oyun oynamadığım anlarda, sonraki oyunda uygulayacağım stratejileri planlıyorum.					
2.Çevrimiçi oyun oynarken harcadığım süreyi biraz daha arttırmak istiyorum.					
3.Çevrimiçi oyun oynayabilmek için uykusuz kaldığım geceler oluyor.					
4.Çevrimiçi oyuna bağlanma sorunu yaşadığımda kendimi huzursuz hissediyorum.					
5.Çevrimiçi oyun oynama sürem hakkında çevremdekilere doğru bilgi vermiyorum.					
6.Gerçek hayatta karşılaştığım sorunları unutmak için çevrimiçi oyun oynuyorum.					
Web Siteleri Kullanma					
1.Web sitelerinde gezinmediğim zamanlarda, daha sonra eriştiğimde yapacaklarımı hayal ediyorum.					
2.Web sitelerinden çıkmam gereken anlarda “bir dakika daha” diyerek gezinmeye devam ediyorum.					
3.Geç saatlere kadar web sitelerinde gezindiğim için uykusuz kalıyorum.					
4.Web sitelerinde gezinirken başkaları tarafından rahatsız edildiğimde sinirleniyorum.					
5.Web sitelerinde, planladığım süreden daha fazla süre geziniyorum.					
6.Web sitelerinde gezinmek için derslerimi ihmal ediyorum.					

EK-4

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İÇİN AKADEMİK BAŞARI ENVANTERİ ÖLÇEĞİ

1. Genel akademik başarı

1.1.Bu sene iyi bir çalışma programı uyguladım.

1.2.Bu sene gerçekten çok sıkı çalıştım.

1.3.Bu sene başarılı olabilmek için yapabileceğim her şeyi denedim.

1.4.Bu sene çok çalıştım.

1.5.Bu sene ders çalışma konusunda yeteneklerimi çok iyi kullandığımı düşünüyorum.

1.6.Bu sene çok sıkı çalıştım, çünkü bu senenin konularını anlamak istedim.

1.7.Bu sene ödevler konusunda çok iyiydim.

1.8.Bu sene hedef belirleme stratejisini kullandım.

1.9.İyi hazırlandım.

1.10.İyi bir not alabileceğimi ispatlamak için sıkı çalıştım.

1.11.Bu sene ajanda ve takvim gibi planlama araçlarını çok iyi kullandım.

1.12.Bu sene sınavlara hazırlanırken doğru konulara çalıştım.

1.13.Bu sene yeni konular öğrenmekten çok memnunum.

1.14.Bu sene sadece öğrenmek uğruna öğrenme zorluğundan zevk aldım.

1.15.Bu sene notlarımın iyi olacağından oldukça emindim.

1.16.Not ortalamamı korumak için bu sene iyi notlar almam gerekiyordu.

1.17.Bu sene derslere odaklanmakta zorlandım.*

2. Algılanan öğretmen etkinliği

2.1.Öğretmen etkili olmadığı için zayıf aldım.*

2.2.Öğretmenim daha iyi olsaydı çok daha iyisini yapardım.*

2.3.Ne öğrendiysem, kendi çabamla öğrendim. Bu seneki derslerin öğretmenleri iyi değil.*

2.4.Öğretimin kalitesi beni hayal kırıklığına uğrattı.*

2.5.Bu seneki derslerin öğretmenleri daha iyisini yapmam için beni gerçekten

motive etti.

3. İçsel motivasyon/inanç

3.1.Bu senenin derslerinin en zor konularını bile anlayabileceğimden emindim.

3.2.Bu senenin gerektirdiği beceri ve yeteneklere sahip olduğumdan oldukça emindim.

3.3.Bu senenin derslerinden A veya B alabileceğimden oldukça emindim.

3.4.Sıkı çalışsaydım, daha iyisini yapabilirdim.

3.5.Okuyacağım bölümü (Anadal) seçmekte çok zorlanıyorum.*

4. Kişisel düzenleme/durum

4.1.Bu sene performansımı etkileyen bazı kişisel sorunlarım vardı.

4.2.Hayatımdaki diğer problemlerle uğraşmak zorunda kalmasaydım bu sene çok daha başarılı olurdum.*

4.3.Kişisel sorunlarımdan dolayı bu sene derslerimde başarılı olamadım.*

5. Dış motivasyon/gelecek

5.1.Gelecekte başarılı olmam için bu sene çok önemli.

5.2.İleride/gelecekte iyi bir işe girmek için bu derste başarılı olmak zorundaydım.

5.3.Bu senenin kariyerime çok faydası olacak.

5.4.Bu sene öğrendiğim konuları gelecekte gerçekten kullanacağımı

düşünüyorum.

6. Sosyalleşme

6.1.Çok fazla partiye/eğlenceye katıldığım veya dışarıda arkadaşlarımla takıldığım için sınıfta geri kaldım.

6.2.Alkol kullanmak, bazen ders çalışmamı engelledi.*

6.3.Faal bir sosyal hayatım olduğu için notlarım kötüye gitti.*

7. Kariyer kararlılığı

7.1.Mezun olduktan sonra hangi işi yapmak istediğimden eminim.

7.2.Mezun olduktan sonra ne yapmak istediğimi biliyorum.

7.3.Okuduğum bölümün tam bana göre olduğundan eminim.

8. Kaygısızlık

8.1.Ne kadar iyi hazırlanmış olursam olayım sınavlar bende gerginlik yarattı.*

8.2.Bu senenin sınavları beni endişelendirdi.*

8.3.Bu sene beni endişelendirdi.*

9. Odaklanma

9.1.Bu sene derslerimde dalıp gitmemi engellemek çok kolaydı.

9.2.Bu sene derslere odaklanmakta zorluk yaşamadım.

9.3.Bu sene derslerde dikkatim çok kısa sürede dağıldı.*

* Tersten kodlanan ölçek maddeleridir