



Determining the Relationship Between Secondary School Students' Digital Addictions and Academic Motivation

Cengiz AĞLAR ^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-8995-6898)

Aysel ARSLAN ^b (ORCID ID - 0000-0002-8775-1119)

^aSivas Cumhuriyet University, Faculty of Educational Sciences, Sivas/Türkiye

^b Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Educational Sciences, Sivas/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1419089

Article history:

Received 13.01.24
Revised 18.12.25
Accepted 19.12.25

Keywords:

Digital Addiction,
Academic Motivation,
Secondary School,
Student.

Abstract

This study aims to investigate the relationship between digital addiction and academic motivation levels among middle school students and to examine how these variables differ according to various demographic factors. The sample consisted of 930 students (506 female, 424 male) from seven middle schools in Sivas during the fall semester of the 2023-2024 academic year. Employing a quantitative survey design, the research utilized the one-dimensional Digital Addiction Scale developed by Şahin et al. (2019) and the seven-subdimension Academic Motivation Scale developed by Yurt and Bozer (2015). Since the data met the assumption of normality, we applied parametric analyses such as independent samples t-test, one-way ANOVA, Tukey post hoc tests, and Pearson correlation tests. that digital addiction levels differed significantly in favor of female students, students in lower grade levels, and those whose mothers had higher educational attainment. In terms of academic motivation, significant differences were also observed in favor of students whose fathers had higher educational levels, in addition to the aforementioned variables ($p < .05$). A low-level negative correlation was found between total digital addiction and academic motivation scores. Furthermore, digital addiction correlated negatively at a low level with intrinsic and extrinsic motivation, but positively at a moderate level with amotivation. We recommend that students' digital addiction be controlled through school-family cooperation to maintain and enhance academic motivation.

Research Article

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıkları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1419089

Makale Geçmişi:

Geliş 13.01.24
Düzeltilme 18.12.25
Kabul 19.12.25

Anahtar Kelimeler:

Dijital Bağımlılık,
Akademik Motivasyon,
Ortaokul,
Öğrenci.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi ve farklı değişkenlere göre düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklem grubu 2023-2024 yılı güz yarıyılında Sivas il merkezindeki yedi farklı ortaokula devam eden 930 (506 kız-424 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırmalarda kullanılan tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada Şahin ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen tek boyutlu "Dijital Bağımlılık Ölçeği" ve Yurt ve Bozer (2015) tarafından geliştirilen yedi alt boyutlu "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler normallik varsayımını karşıladığı için bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, Tukey ve Pearson korelasyon testleri gibi parametrik analizler uygulanmıştır. Bulgulara göre; katılımcıların dijital bağımlılıklarında cinsiyette kızlar, sınıf düzeyinde alt sınıflar ve anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine; akademik motivasyonda ise saptanan bu farklılıklara ek olarak baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p < .05$). Katılımcıların dijital bağımlılıkları ile akademik motivasyonlarının toplam puana göre negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye sahiptir. DBÖ ve AMÖ'nün alt boyutlarına göre ilişkisine bakıldığında dijital bağımlılığın içsel ve dışsal motivasyon ile negatif yönde düşük düzeyde; motivasyonsuzluk alt boyutuyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkisi vardır. Öğrencilerin

Introduction

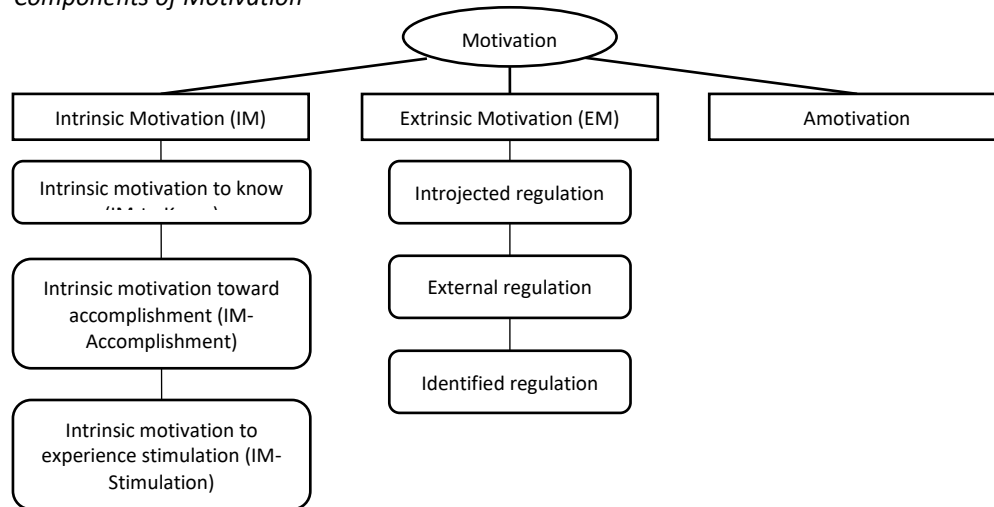
The American Psychological Association (APA) defines addiction as a psychological or physical dependence on a substance, later extending this definition to include behavioural disorders such as sexual, internet, and gambling addictions, which exhibit withdrawal symptoms like substance dependence (American Psychological Association [APA], 2023). For an object, stimulus, or substance to qualify as an addiction, it must demonstrate negative effects such as excessive use, over-reaction to withdrawal, progressively increasing dosage or duration of use, asociality, lying, and others (Block, 2008). Digital addiction, which meets all these conditions, was included in the DSM-V diagnostic criteria reference book in 2013 as "Internet Gaming Disorder" (Besser et al., 2019). While the internet reached almost 2.5 billion people in 2013, this figure rose to more than 5 billion people in the first half of 2023 (Statista, 2023). The concept of digital addiction, which includes internet addiction, also encompasses types such as television, mobile phone, digital, virtual, console, online/offline gaming, and social media addiction. Consequently, digital addiction is an inclusive term that encompasses various forms of interaction with online or offline digital objects, affecting a growing number of people (Meng et al., 2022).

This era, labelled as informatics, information, or digital, gets its name from the widespread adoption of computers and the internet (Dilci & Ağlar, 2023). Regardless of the era's name, digital objects and games contribute to cognitive development, but their excessive use is also harmful (Király et al., 2023). This situation creates significant effects, particularly on newer generations who are more skilful at adapting to innovations but are too eager to control themselves. Bardakcı (2021) notes that children aged 8–13, described as "tween" open Instagram and YouTube accounts that mimic adults to publish or upload videos. Crucially, some families who profit from content creation on platforms like YouTube or collaboration posts on Instagram prioritize financial gain without considering how these situations will affect their children's future (Dilci & Ağlar, 2023). Middle school students, who are in a critical developmental stage, begin using this pervasive digital environment by opening social media accounts. Social media use among students is increasing proportionally with the spread of internet access in homes and the rising number of students who own mobile phones (Yaman et al., 2020). Research indicates that students primarily use these platforms for chatting (Yenay & Deniz, 2019).

The issue of digital addiction among children, coinciding with primary and middle school ages globally and in Turkey, constitutes a major health and education problem (Gül & Özgür, 2023). Findings that show one in every three middle school students are digitally addicted, and the rest are borderline, demonstrate the magnitude of the problem (Kazaz et al., 2022a). Children with digital addiction experience problems such as tension, stress, poor concentration, inability to focus, eye redness, loneliness, insomnia, asociality, depression, low physical activity, eating disorders, obesity, rebelliousness, coordination disorders, isolation, mood disorders, and issues related to studying, academic procrastination, absenteeism, or academic motivation (Dilci, 2023; Kareem et al., 2021; Kazaz et al., 2022b; Mocoşoğlu & Yorulmaz, 2023).

Motivation, one of the conditions for academic success, a topic of close concern to educators, families, and students, is negatively affected by this situation (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2021). Children in primary and middle school age groups, who are particularly vulnerable to risks, need motivation to perform desired actions, achieve goals, and take control of their lives (Arslankoç & Koçak, 2023). Motivation not only enables individuals to achieve their goals but also ensures the continuation of their actions through the positive feelings it creates. The term related to motivation that enables the display of desired behaviours in education is defined as academic motivation. Students' interest in learning, goals, and desire to succeed are crucial for their academic achievement (Demireğen & Şener, 2021). It is not possible to speak of a single, fixed source or component of motivation applicable to every student (Orhan & Demir, 2022). In their study, Vallerand et al. (1992) conceptualized motivation as having three components: intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. Based on this view and the relevant literature, motivation and its sub-dimensions can be visualized as shown in Figure 1.

Figure 1
Components of Motivation



As seen in Figure 1, the first of the three components of motivation is Intrinsic Motivation (IM). IM is defined as performing an action simply for the enjoyment of the task itself, independent of external factors (Locke, 2023). In this context, the force motivating the individual is self-generated, making it highly effective. The reward for is the action itself, representing an internal energy to move (Ferlazzo, 2023). IM is explained across three sub-dimensions: Intrinsic Motivation to Know, Intrinsic Motivation Toward Accomplishment and Intrinsic Motivation to Experience Stimulation (Vallerand et al., 1992). Intrinsic Motivation to Know refers to acquiring knowledge and embracing learning situations (Tóth-Király et al., 2017). Intrinsic Motivation Toward Accomplishment refers to achieving self-determined goals or surpassing oneself, such as passing a course or earning high marks (Dou & Shek, 2021). The third type, Intrinsic Motivation to Experience Stimulation, focuses on the joy, pleasure, or reward an individual anticipates from performing the action (Tóth-Király et al., 2017).

The other component in Figure 1 is Extrinsic Motivation (EM), where the source is always external (Tóth-Király et al., 2017). acts to an end, driving the individual to act out of a desire for reward, familial pressure, or to avoid negative situations (Atasever et al., 2023). EM is the underlying reason a student completes homework to avoid a sanction or because they deem it important for their career. According to Vallerand et al. (1992), EM is categorized into three sub-dimensions: Introjected Regulation, External Regulation and Identified Regulation. Introjected Regulation refers to activities performed to a certain degree due to internal pressures—for example, an anxious student studying for an exam (Tóth-Király et al., 2017). External Regulation explains actions performed by the individual to avoid punishment or obtain a reward, while Identified Regulation explains situations where the individual focuses on the outcomes they will achieve at the end of the activity.

According to Figure 1, the third component of motivation, Amotivation, is essential for fully understanding and explaining individuals' behaviours (Vallerand et al., 1992). For instance, the state of students who do not know why they attend school is an instance of Amotivation. It describes situations marked by aimlessness and unconscious action, where both IM and EM are absent. Sometimes, individuals lose their motivation because of experiences within the process.

Academic motivation is seen as an influential force on academic success and is considered highly important for students to exhibit new learning skills, strategies, and behaviours (Türkyılmaz et al., 2022). Problematic use of digital objects or content, on the other hand, is seen as a force on academic burnout (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2021). Among the options for today's students are frequently updated digital objects and internet content such as Instagram, YouTube, TikTok, Snapchat, Facebook, WhatsApp, computer games, console games, mobile phone applications, and mobile games. It is predicted that even more digital object and content options will emerge in the future. As a result of this dizzying

abundance and novelty of distractors for students, the insufficiency of studies on academic motivation in countries other than Western nations, and the fact that studies on adolescence have entered a vicious cycle and require a change in perspective, we as researchers felt the necessity to conduct different studies in this field (Arslan, 2021b; Felez-Nobrega et al., 2020). In Türkiye, studies on academic motivation are mostly conducted with university students, and there is a need for more studies at the primary and middle school levels (Yurt, 2022). Understanding the relationship between the digital addiction and academic motivation of middle school students, a gap noted in the literature, constitutes the main purpose of this research. In line with this general purpose, the main questions of the study are:

For middle school students,

- a) Do their levels of digital addiction and academic motivation differ according to the variables determined in the study?
- b) Is there a significant relationship between their levels of digital addiction and academic motivation according to total scores and sub-scores?

Method

This section presents the study's chosen model, the sample group, the sampling method, the measurement tools used to obtain the findings, and the statistical analyses applied. Approval for the measurement tools used in the research was obtained from the Sivas Cumhuriyet University Research Proposal Ethics Evaluation Committee with the Ethics Committee Decision numbered E-50704946-100-350617 on 24/10/2023.

Research Model

The descriptive research technique, a type of general survey model, was employed to obtain the research data. This technique aims to describe the status of a group at a specific time (Creswell, 2013).

Population/Sample

The population of the study consists of students aged 9-13 in the fifth, sixth, seventh, and eighth grades, attending seven different middle schools in a provincial center located in the Central Anatolia Region. The sample group was determined using the convenience sampling method. The convenience sampling method was chosen with the aim of reaching enough voluntary participants and preventing the loss of time, money, and labour (Büyüköztürk et al., 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021).

930 students (506 female, 424 male) were included in this research. Scales were administered to the sample group on a voluntary basis. The demographic information of the sample group is presented in Table 1.

Table 1
Demographic Information of the Sample

Categories		<i>f</i>	%
Gender	Female	506	54.4
	Male	424	45.6
Grade Level	Fifth	174	18.7
	Sixth	290	31.2
	Seventh	296	31.8
	Eighth	170	18.3
Mother's Education Level	Primary	270	29.0
	Middle School	328	35.3
	High School	236	25.4
	University	96	10.3
Father's Education Level	Primary	130	14.0
	Middle School	240	25.8
	High School	388	41.7
	University	172	18.5

The findings in Table 1 reveal that female students constitute 54.4% and male students 45.6% of the sample, and the number of students attending the sixth and seventh grades is higher than those in the fifth and eighth grades. Regarding parental education levels, the largest participant groups were those whose mothers had a Middle School education (35.3%) and whose fathers had a High School education (41.7%).

Data Collection Tools

Data in this study were collected using the "Digital Addiction Scale" (DAS) and the "Academic Motivation Scale" (AMS). General information about the DAS and AMS, along with the findings specific to this study, are presented in this section.

Digital Addiction Scale (DAS): The DAS was developed by Şahin et al. (2019). It consists of six items within one dimension (Appendix 1). In the original scale development study, the reliability was reported as .78, whereas it was calculated as .82 in the current study. It is rated on a five-point Likert-type scale, ranging from "Not suitable for me at all" to "Completely suitable for me." Scores on the scale range from a minimum of 6 to a maximum of 30. Scores approaching 30 suggest a high level of digital addiction, while scores closer to 6 indicate a low level. The scores obtained from the DAS within the scope of this research are shown in Table 2.

Academic Motivation Scale (AMS): The AMS was developed by Vallerand et al. (1992) and was adapted into Turkish by Yurt and Bozer (2015). The AMS consists of 28 items across seven sub-dimensions (Appendix 2). The scale's sub-dimensions are structured as follows, each having four items: Intrinsic Motivation to Know (IM-to Know), Intrinsic Motivation Toward Accomplishment (IM-Accomplishment), Intrinsic Motivation to Experience Stimulation (IM-Stimulation), Introjected Regulation, External Regulation, Identified Regulation, and Amotivation. In the scale development study, the reliability values for the sub-dimensions ranged between .61 and .80; in this study, the values ranged between .60 and .81. The scale is a seven-point Likert type, ordered as "Does not correspond at all = 1 ... Corresponds exactly = 7." The minimum score for each sub-dimension is 4, and the maximum is 28. Scores on the scale range from a minimum of 28 to a maximum of 196. Scores approaching 196 suggest a high level of academic motivation, while scores closer to 28 indicate a low level. The scores obtained from the AMS within the scope of this research are shown in Table 2.

Table 2
Descriptive Statistics for DAS and AMS

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	M	SD	Skew	Kurtosis	α
DAS	930	6	30	14.30	47.66	5.76	.603	-.120	.824
IM-to Know	930	4	28	21.51	76.86	5.75	-.891	.261	.780
IM-Accomplishment	930	4	28	20.81	74.35	5.96	-.766	-.080	.758
IM-Stimulation	930	4	28	16.95	60.55	5.95	-.230	-.686	.714
Introjected Regulation	930	4	28	18.73	66.92	6.41	-.410	-.716	.756
External Regulation	930	4	28	20.61	73.64	5.35	-.674	.133	.614
Identified Regulation	930	4	28	23.12	82.61	5.43	-1.358	1.507	.808
Amotivation	930	4	28	8.86	31.67	5.92	1.310	1.082	.795
AMS Total	930	41	174	130.6	66.65	26.33	-.699	.128	.880

An examination of Table 2 determined that the reliability coefficients (α) for the DAS and AMS were .824 and .880, respectively, values considered to be high.

Data Collection Process

The data planned to be obtained for the research were collected during the 2023–2024 academic year's fall semester. The DAS and AMS were administered by teachers to 950 students in seven different middle schools in the Sivas provincial center, chosen based on diverse educational districts. 15 minutes of class time were allocated for filling out the DAS and AMS.

Data Analysis

The researchers checked the administered DAS and AMS scales, and 20 scales were excluded from the analysis due to incomplete or improper filling. The remaining 930 scales were transferred to the IBM SPSS Statistics 23 program. The normality of the data was checked using the Kolmogorov-Smirnov (K-S) analysis (30<930), which initially suggested a violation of the normality assumption ($p<.05$). Consequently, the skewness and kurtosis values were inspected in Table 2. These values (DAS: Skewness = .603; Kurtosis = -.120; AMS sub-dimensions: Skewness = -.230/-1.358; Kurtosis = -.080/1.507) were found to be within the acceptable range (± 1.96) for applying parametric analyses.

Parametric tests were then applied for the analyses. The independent samples t-test was used when the variables were dichotomous, and the one-way ANOVA test was used for variables with three or more groups. When a significant relationship was detected, we applied the Tukey test to determine which specific groups the difference occurred between ($p<.05$). The Pearson Correlation test was applied to determine the level and direction of the relationship between the total scores of the DAS and AMS, and the sub-dimensions of the AMS.

Findings

This section presents the findings obtained from the analyses conducted in line with the predetermined objectives of the research.

Based on Table 2, the participants' total scores indicate that their digital addiction and academic motivation are at a moderate level. The scores participants received from the AMS sub-dimensions are high for IM-to Know (76.86), IM-Accomplishment (74.35), External Regulation (73.64), and Identified Regulation (82.61) sub-dimensions, and moderate for the IM-Stimulation (60.55), Introjected Regulation (66.92), and Amotivation (31.67) sub-dimensions. The analysis findings regarding

middle school students' mean scores on the DAS and AMS based on the gender variable are presented in Table 3.

Table 3

t-Test Results for the Gender Variable

DAS and AMS	Gender	N	$\bar{x}$	SD	t	Df	p
DAS	Female	506	12.80	5.21	-9.015	928	.001*
	Male	424	16.08	5.89			
IM-to Know	Female	506	22.41	5.21	5.269	928	.001*
	Male	424	20.44	6.18			
IM-Accomplishment	Female	506	21.63	5.46	4.623	928	.001*
	Male	424	19.83	6.37			
IM-Stimulation	Female	506	17.73	5.83	4.420	928	.001*
	Male	424	16.01	5.96			
Introjected Regulation	Female	506	19.09	6.19	1.880	928	.060
	Male	424	18.30	6.65			
External Regulation	Female	506	20.53	5.02	-.518	928	.604
	Male	424	20.71	5.72			
Identified Regulation	Female	506	24.14	4.88	6.387	928	.001*
	Male	424	21.91	5.80			
Amotivation	Female	506	7.49	5.12	-7.999	928	.001*
	Male	424	10.50	6.37			

* $p < .05$

Upon examining Table 3, it is observed that, based on the gender variable, male students scored significantly higher than female students on the DAS, indicating that their digital addiction is significantly higher ($p < .05$). Looking at the scores obtained from the AMS sub-dimensions, it was determined that the scores for female students were higher in the IM-to Know, IM-Accomplishment, IM-Stimulation, and Identified Regulation sub-dimensions, except for Amotivation ($p < .05$).

The findings obtained from the analysis of participants' mean and scores according to their grade levels are presented in Table 4.

Table 4

ANOVA Test Findings for Grade Level Variable

DAS and AMS	Grade Level	n	$\bar{x}$	SD	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference
DAS	Fifth ¹	174	12.99	4.95	Between Groups	3	8.093	.001*	3>1, 3>2
	Sixth ²	290	13.94	5.80					
	Seventh ³	296	15.53	5.75	Within Groups	926			
	Eighth ⁴	170	14.12	6.14	Total	929			
IM-to Know	Fifth ¹	174	21.57	6.46	Between Groups	3	5.693	.001*	1>4, 2>4, 3>4
	Sixth ²	290	22.12	5.49					
	Seventh ³	296	21.80	5.24	Within Groups	926			
	Eighth ⁴	170	19.93	6.04	Total	929			
IM-Accomplishment	Fifth ¹	174	20.41	6.50	Between Groups	3	3.720	.011*	2>4
	Sixth ²	290	21.45	5.69					
	Seventh ³	296	21.08	5.77	Within Groups	926			
	Eighth ⁴	170	19.66	6.00	Total	929			
IM-Stimulation	Fifth ¹	174	16.79	6.59		3	.316	.814	-

	Sixth ²	290	16.97	6.23	Between Groups				
	Seventh ³	296	18.18	5.55	Within Groups	926			
	Eighth ⁴	170	16.67	5.44	Total	929			
Introjected Regulation	Fifth ¹	174	18.59	6.37	Between Groups	3	.766	.513	-
	Sixth ²	290	19.00	6.36	Within Groups	926			
	Seventh ³	296	18.90	6.51	Total	929			
	Eighth ⁴	170	18.13	6.38					
External Regulation	Fifth ¹	174	20.85	5.81	Between Groups	3	3.092	.026*	2>3
	Sixth ²	290	21.29	5.37	Within Groups	926			
	Seventh ³	296	20.09	4.91	Total	929			
	Eighth ⁴	170	20.12	5.46					
Identified Regulation	Fifth ¹	174	22.69	6.28	Between Groups	3	4.948	.002*	2>4, 3>4
	Sixth ²	290	23.51	5.00	Within Groups	926			
	Seventh ³	296	23.70	5.17	Total	929			
	Eighth ⁴	170	21.89	5.48					
Amotivation	Fifth ¹	174	8.48	5.29	Between Groups	3	2.846	.037*	3>1, 3>2, 4>1, 4>2
	Sixth ²	290	8.22	5.66	Within Groups	926			
	Seventh ³	296	9.28	6.32	Total	929			
	Eighth ⁴	170	9.64	6.13					

* $p < .05$

Upon examining Table 4, a significant difference was determined in participants' DAS scores according to grade level ($p < .05$). The digital addiction levels of students attending the seventh grade were found to be higher compared to students in the fifth and sixth grades. A significant difference was also determined in four of the AMS sub-dimensions ($p < .05$). For the IM-Accomplishment, External Regulation, and Identified Regulation sub-dimensions, students in the lower grades scored higher, while students in the higher grades scored higher on the Amotivation sub-dimension.

The findings obtained from the analyses regarding the scores participants received from DAS and AMS according to the mother's education level variable are presented in Table 5.

Table 5*ANOVA Test Findings for the Mother's Education Level Variable*

DAS and AMS	Mother's Education Level	N	$\bar{x}$	SD	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference
DAS	Primary School ¹	270	15.02	5.92	Between Groups	3	2.916	.033*	1>4
	Middle School ²	328	14.33	5.53	Within Groups	926			
	High School ³	236	13.84	5.67	Total	929			
	University ⁴	96	13.29	6.16					
IM-to Know	Primary School ¹	270	21.04	5.95	Between Groups	3	1.995	.113	-
	Middle School ²	328	21.59	5.89	Within Groups	926			
	High School ³	236	22.18	5.32	Total	929			
	University ⁴	96	20.94	5.64					
IM-Accomplishment	Primary School ¹	270	20.25	6.02	Between Groups	3	1.425	.234	-

	Middle School ²	328	21.18	5.99	Within				
	High School ³	236	21.05	5.94	Groups	926			
	University ⁴	96	20.52	5.68	Total	929			
IM-Stimulation	Primary School ¹	270	16.61	6.21	Between Groups	3	.509	.676	
	Middle School ²	328	16.99	5.65	Within				-
	High School ³	236	17.26	6.06	Groups	926			
	University ⁴	96	16.96	5.93	Total	929			
Introjected Regulation	Primary School ¹	270	18.09	6.74	Between Groups	3	6.316	.001*	3>1, 3>4, 2>4,
	Middle School ²	328	18.97	6.23	Within				
	High School ³	236	19.88	6.17	Groups	926			
	University ⁴	96	16.90	6.14	Total	929			
External Regulation	Primary School ¹	270	20.36	5.60	Between Groups	3	1.893	.129	
	Middle School ²	328	20.26	5.03	Within				-
	High School ³	236	21.20	5.24	Groups	926			
	University ⁴	96	21.08	5.85	Total	929			
Identified Regulation	Primary School ¹	270	22.87	5.43	Between Groups	3	.797	.495	
	Middle School ²	328	22.96	5.53	Within				-
	High School ³	236	23.46	5.24	Groups	926			
	University ⁴	96	23.63	5.57	Total	929			
Amotivation	Primary School ¹	270	9.10	6.00	Between Groups	3	.969	.407	
	Middle School ²	328	8.52	5.50	Within				-
	High School ³	236	8.80	6.33	Groups	926			
	University ⁴	96	9.56	5.98	Total	929			

* $p < .05$

Analysing the findings in Table 5, the mother's education level was found to create a significant difference in DAS scores ($p < .05$). Students whose mothers had a Primary School education had significantly higher digital addiction compared to those whose mothers had a university education. Digital addiction decreases as the mother's education level increases. A significant difference was also observed in the Introjected Regulation sub-dimension of the AMS ($p < .05$). Examining the groups with significant differences revealed that students whose mothers had a High School education scored higher than those whose mothers had a Primary School or University education, and students whose mothers had a Middle School education scored higher than those whose mothers had a university education.

The analysis results for the scores obtained from DAS and AMS according to the father's education level are presented in Table 6.

Table 6
ANOVA Test Findings for the Father's Education Level Variable

DAS and AMS	Father's Education Level	N	$\bar{x}$	SD	Source of Variance	df	F	p	Significant Difference
DAS	Primary School ¹	130	14.98	6.28	Between	3	2.117	.096	-
	Middle School ²	240	14.78	5.49	Groups				
	High School ³	388	13.81	5.30	Within Groups	926			
	University ⁴	172	14.20	6.63	Total	929			
IM-to Know	Primary School ¹	130	21.45	6.47	Between	3	1.432	.232	-
	Middle School ²	240	21.26	6.04	Groups				
	High School ³	388	21.34	5.76	Within Groups	926			
	University ⁴	172	22.33	4.63	Total	929			
IM-Accomplishment	Primary School ¹	130	20.66	6.35	Between	3	2.139	.094	-
	Middle School ²	240	20.47	6.25	Groups				
	High School ³	388	20.62	6.04	Within Groups	926			
	University ⁴	172	21.84	4.88	Total	929			
IM-Stimulation	Primary School ¹	130	16.88	5.85	Between	3	2.214	.085	-
	Middle School ²	240	16.62	5.90	Groups				
	High School ³	388	16.72	6.15	Within Groups	926			
	University ⁴	172	17.99	5.54	Total	929			
Introjected Regulation	Primary School ¹	130	18.49	6.78	Between	3	1.088	.353	-
	Middle School ²	240	18.54	6.64	Groups				
	High School ³	388	19.16	6.20	Within Groups	926			
	University ⁴	172	18.21	6.26	Total	929			
External Regulation	Primary School ¹	130	19.50	5.31	Between	3	5.649	.001*	3>1, 3>2, 4>1, 4>2
	Middle School ²	240	19.81	6.07	Groups				
	High School ³	388	21.16	4.91	Within Groups	926			
	University ⁴	172	21.26	5.03	Total	929			
Identified Regulation	Primary School ¹	130	23.09	5.79	Between	3	3.818	.010*	4>2
	Middle School ²	240	22.36	5.83	Groups				
	High School ³	388	23.13	5.34	Within Groups	926			
	University ⁴	172	24.19	4.59	Total	929			
Amotivation	Primary School ¹	130	8.55	5.92	Between	3	1.112	.343	-
	Middle School ²	240	9.12	5.74	Groups				
	High School ³	388	8.09	6.06	Within Groups	926			
	University ⁴	172	8.86	5.81	Total	929			

* $p < .05$

When the data in Table 6 are examined according to the father's education level, there was no significant difference found in middle school students' DAS scores ($p > .05$). However, a significant difference was found in the External Regulation and Identified Regulation sub-dimensions of the AMS ($p < .05$). For the groups showing a significant difference, the difference was in favour of the groups with a higher father's education level.

The findings of the analysis concerning the correlations between the DAS and the AMS sub-dimensions are presented in Table 7.

Table 7*Pearson Correlation Findings for DAS and AMS*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
DAS Total¹	1.00	-.183**	-.189**	-.146**	-.034**	-.098**	-.193**	.367**	-.104**
IM-to Know²		1.00	.716**	.657**	.558**	.506**	.659**	-.435**	.806**
IM-Accomplishment³			1.00	.656**	.661**	.587**	.682**	-.431**	.855**
IM-Stimulation⁴				1.00	.568**	.420**	.509**	-.251**	.790**
Introjected Regulation⁵					1.00	.540**	.482**	-.201**	.807**
External Regulation⁶						1.00	.667**	-.305**	.742**
Identified Regulation⁷							1.00	-.485**	.763**
Amotivation⁸								1.00	-.236**

When examining the findings from the Pearson Correlation test, which was conducted to obtain the relational findings of the data from the DAS and the AMS used in the research, a low-level negative correlation was determined between the DAS Total and AMS Total scores ($r = -.104$). Looking at the relationship between the DAS and the AMS sub-dimensions, a low-level negative correlation was found with IM-to Know ($r = -.183$), IM-Accomplishment ($r = -.189$), IM-Stimulation ($r = -.146$), Introjected Regulation ($r = -.034$), External Regulation ($r = -.098$), and Identified Regulation ($r = -.193$); conversely, a moderate-level positive correlation was determined with Amotivation ($r = .367$). For the AMS's relationship with its own sub-dimensions, a high-level positive correlation was observed with IM-to Know ($r = .806$), IM-Accomplishment ($r = .855$), IM-Stimulation ($r = .790$), Introjected Regulation ($r = .807$), External Regulation ($r = .742$), and Identified Regulation ($r = .763$); meanwhile, a low-level negative correlation was observed with Amotivation ($r = -.236$).

Discussion & Conclusion

In this section, the findings obtained from the research are evaluated alongside other studies in the literature. The discussion section is structured to follow the sequence of the tables.

According to the findings from DAS, participants' digital addiction is at a moderate level. This result is supported by Güvendi et al. (2019), İçen and Uysal (2021), and Mocoşoğlu and Yorulmaz (2023), but it differs from studies by Kazaz et al. (2022a), who concluded that middle school students have a high level of digital addiction, and Küçük and Çakır (2020), who found a low level. Participants' overall AMS is also at a moderate level based on total scores. Studies conducted on the academic motivation levels of university students Deniz-Akan et al. (2021) found moderate levels, Korkmazer (2020) found slightly above moderate levels and Arslankoç and Koçak found high levels (2023). Based on AMS scores, students scored highly on the Intrinsic Motivation components of learning knowledge (IM-to Know) and surpassing themselves (IM-Accomplishment), and on the Extrinsic Motivation components of avoiding punishment (External Regulation) and gaining reward (Identified Regulation). However, the scores obtained from IM-Stimulation, Introjected Regulation, or Amotivation sub-dimensions were found to be at a moderate level.

When examining participants' DAS scores according to gender, male students were found to have significantly higher digital addiction than female students. These results are also supported by findings from numerous studies in the literature (Dilci et al., 2019; Gökçe Arslan & Durakoğlu, 2014; Gül & Özgür, 2023; İçen & Uysal, 2021; Küçük & Çakır, 2020; Mocoşoğlu & Yorulmaz, 2023). The higher proclivity of males towards digital addictions such as the internet, phones, and games may be attributed to less parental control over males (Su et al., 2019). According to the academic motivation scores based on gender, results favoured female students in the IM-to Know, IM-Accomplishment, IM-Stimulation, and Identified Regulation sub-dimensions, whereas the Amotivation sub-dimension favoured male students. These results are supported by numerous studies in the literature (Akgümüş et al., 2022; Ocak & Atasever, 2020). Although our findings for three intrinsic motivation sub-dimensions align with Türkyılmaz et al. (2022), a significant gender difference in the Amotivation sub-dimension was not reported in either that study or in the work of Yurt and Bozer (2015).

When examining participants' digital addiction scores according to grade level, seventh-grade students were found to be more addicted than sixth and fifth-grade students. Similar results can be found in the literature (Küçük & Çakır, 2020). Regarding academic motivation scores, the results favoured fifth and sixth graders in the IM-Accomplishment, External Regulation, Identified Regulation, and Amotivation sub-dimensions. Similarly, Arslan (2021a) concluded that students' academic motivation decreases as the grade level increases. In addition to these results, there are studies in the literature where the IM-Accomplishment sub-dimension favoured higher grades, and no significant difference was found based on the grade variable in the External Regulation and Identified Regulation sub-dimensions (Türkyılmaz et al., 2022). The difference between studies may be attributed to the variation in academic motivation based on participants' living environment, previous academic success, school commitment, and personality traits (Xie et al., 2022). Furthermore, students, particularly those in the early years of adolescence (seventh and eighth grades), tend to view themselves differently, experience conflict with family, and follow peers and social media influencers. For this reason, it is thought that these students are more indifferent to external motivations coming from the family. Students in this age group often exhibit rebellious behaviours against authority, expressing sentiments like "Why am I here?" or "I don't have to do this." Additionally, the High School Entrance Exam (LGS) at the eighth-grade level is another factor that lowers students' motivation (Akgümüş et al., 2022). Chamberlin et al. (2023) explain this situation with the negative impact of students' exam and grade anxiety on their academic motivation. There are also studies in the literature that found no relationship between grade level and academic motivation (Demireğen & Şener, 2021).

When examining participants' digital addiction scores according to their mother's education level, a negative relationship is observed between mothers' education levels and digital addiction. As the mother's education level increases, participants' digital addiction decreases. While the literature contains studies that support this finding, some studies report the finding that digital addiction levels increase as the mother's education level increases (Gökçe Arslan & Durakoğlu, 2014). These studies highlight the effect of mothers working, which leads to insufficient time spent with the child, and increased access to technological devices due to the family's economic situation, this inference is also supported by Tangmunkongvorakul et al. (2020). Furthermore, in the Introjected Regulation sub-dimension of academic motivation, students whose mothers had a high school education scored higher than those whose mothers had a primary school or university education, and students whose mothers had a middle school education scored higher than those whose mothers had a university education. Similar and differing results can be found in the literature. Arslan (2021a) found a positive relationship between academic motivation and mother's education level. Ocak and Atasever (2020) and Korkmazer (2020), in different studies with university student samples, stated that the mother's education level had no effect on academic motivation.

When examining digital addiction scores according to the father's education level, no significant difference was found among participants. However, in academic motivation, a difference emerged in the External Regulation and Identified Regulation sub-dimensions in favour of groups with a higher father's education level. This suggests that fathers with higher education levels use reward/punishment methods to increase their children's motivation. Studies in the literature have identified a positive relationship between the father's education level and the academic motivation of middle school students (Arslan, 2021a). Orhan and Demir (2022) found that parental persistence is important for students who lack intrinsic motivation and have self-regulation problems, in terms of attending educational activities. For university students, the father's education level is stated to have no effect on academic motivation (Korkmazer, 2020; Ocak & Atasever, 2020).

A low-level negative relationship was determined between the DAS and AMS total scores ($r = -.104$). Looking at the relationship between the sub-dimensions of academic motivation, a low-level negative relationship was detected with the intrinsic and extrinsic motivation sub-dimensions, and a moderate-level positive relationship was detected with the Amotivation sub-dimension. The findings are supported by the literature. According to Su et al. (2019), students' academic motivation decreases as their digital

addiction level increases. Students who have no contact with digital objects or whose contact is controlled have high academic motivation (Akgümüş et al., 2022; Dilci et al., 2019).

In conclusion, based on gender characteristics, male students were found to have a higher level of digital addiction than female students, while female students were found to have higher academic motivation than male students. According to the grade level variable, the digital addiction levels of seventh graders were found to be higher than those of fifth and sixth graders. This supports the idea that students in adolescence may be exposed to digital technology more, and thus their digital addiction levels may increase. When the research findings are examined according to the mother's education level, it is concluded that as the mother's education level increases, students' digital addiction levels decrease, and their academic motivation increases. Additionally, a positive relationship was detected between the father's education level and academic motivation. When examining the relationship with the sub-dimensions, a low-level negative relationship was determined between digital addiction and the intrinsic and extrinsic motivation sub-dimensions (IM-to Know, IM-Accomplishment, IM-Stimulation, Introjected Regulation, External Regulation, and Identified Regulation); and a moderate-level positive relationship with Amotivation. Accordingly, as students' digital addiction increases, their academic motivation decreases, and their amotivation increases.

Considering the results and discussion section obtained from this research, it is recommended that the following actions be taken:

- Students identified with a moderate level of digital addiction in the research should receive a presentation containing warnings about this issue, or the topic should be addressed during the final ten minutes of one class hour per week in schools. Furthermore, it is recommended that families be encouraged to remotely monitor their children.
- The frequency and behaviours related to digital device use, particularly among males and adolescents, must be tracked more carefully.
- Students' digital addiction levels should be assessed at the beginning of each academic year. For those identified with high levels of addiction, seminars, conferences, and informative sessions should be organized for the students, their families, and educators to promote the appropriate use of digital objects.
- Given that parental education level was identified as a key factor, parents should be strongly encouraged to actively participate in lifelong learning activities.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Amerika Psikoloji Birliği bağımlılığı psikolojik veya fiziksel olarak bir maddeye bağıllık olarak açıklarken, daha sonra bu tanıma yoksunluk durumunda madde bağımlılığındaki gibi davranışsal bozukluklar sergilenen cinsel, internet ve kumar bağımlılıklarını da eklemiştir (Amerika Psikoloji Birliği [APA], 2023). Bir nesnenin, uyarının veya maddenin bağımlılık olabilmesi için maddenin aşırı kullanımı, yoksunluğuna aşırı tepki gösterilmesi, giderek artan doz veya kullanım süresi, asosyalite, yalan söyleme vb. gibi olumsuz etkiler göstermesi gerekmektedir (Block, 2008). Bu koşulların hepsini sağlayan dijital bağımlılık DSM-V tanı ölçütleri başvuru kitabına ise internet oyun bağımlılığı olarak 2013 yılında dâhil edilmiştir (Besser vd., 2019). İnternet 2013 yılında hemen hemen 2,5 milyar kişiye ulaşırken, 2023'ün ilk yarısında bu rakam neredeyse 5 milyardan fazla kişiye yükselmiştir (Statista, 2023). İnternet bağımlılığını da içeren dijital bağımlılık kavramı; televizyon, mobil telefon, dijital, sanal, konsol, çevrimiçi-çevrimdışı oyunlar veya sosyal medya bağımlılık türlerini de kapsamaktadır. Dolayısıyla, dijital bağımlılık kapsayıcı bir terim olarak kullanılan çevrimiçi veya çevrimdışı dijital nesnelerle temas edilen birçok türü içerisinde barındırmaktadır ve daha fazla kişiyi etkilemektedir (Meng vd., 2022).

Bilişim, bilgi veya dijital olarak adlandırılan bu çağ adını bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasından almıştır (Dilci & Ağlar, 2023). Çağın isminden bağımsız olarak dijital nesneler ve oyunlar bilişsel gelişime katkı sağlamaktadır, ancak aşırı kullanımı da zararlıdır (Király vd., 2023). Bu durum özellikle, yeniliklere uyum sağlama açısından daha becerikli fakat kendilerini kontrol edemeyecek kadar hevesli yeni nesiller üzerinde büyük etkiler yaratmaktadır. Bardakcı (2021) "tween" olarak betimlediği 8-13 yaşlarındaki çocukların, kendini yetişkin gibi gösteren Instagram ve YouTube hesapları açarak yayın yaptıklarını veya görüntü yüklediklerini belirtmektedir. Özellikle YouTube'un içerik üretenlerle veya Instagram'da firmaların iş birliği için paylaştığı parayı kazanan bazı aileler de çocuklarının gelecekte bu durumdan nasıl etkileneceğini düşünmeden içerik üretmekte ve bu durumdan faydalanmaktadır (Dilci & Ağlar, 2023). Gelişim çağında bulunan ortaokul öğrencileri ise hassas bir dönemden geçerken aynı zamanda etraflarını sarmış olan bu dijital ortamı kullanmaya sosyal medya hesapları açarak başlamaktadır. Gün geçtikçe evlerde internetin yaygınlaşması ve telefon sahibi olan öğrencilerin sayısının artmasıyla doğru orantılı şekilde öğrenciler arasında sosyal medya kullanımları artmaktadır (Yaman vd., 2020). Araştırmalar göstermektedir ki öğrenciler çoğunlukla sohbet için kullanmaktadır (Yenay & Deniz, 2019).

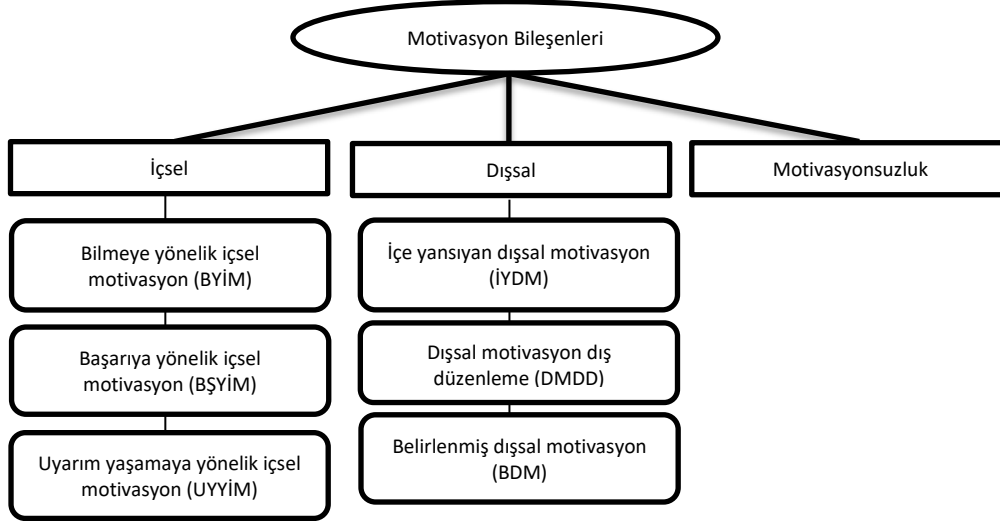
Dünyada ve Türkiye'de ilk ve ortaokul yaşlarına denk gelen çocukların dijital bağımlılık yaşaması konusu önemli bir sağlık ve eğitim sorunudur (Gül & Özgür, 2023). Ortaokullardaki her üç öğrenciden birinin dijital bağımlı, geriye kalanların ise bağımlılık sınırında olduğu bulguları da sorunun büyüklüğünü sergilemektedir (Kazaz vd., 2022a). Dijital bağımlı olan çocuklar; gerginlik, stres, konsantrasyon bozukluğu, odaklanamama, göz kızarıklığı, yalnız hissetme, uykusuzluk, asosyalite, depresyon, fiziksel aktivite azlığı, yeme bozukluğu, obezite, asi, koordinasyon bozukluğu, soyutlanma, duygu durum bozukluğu, ders çalışma, akademik erteleme, devamsızlık veya akademik motivasyonla ilgili sorunlar yaşamaktadır (Dilci, 2023; Kareem vd., 2021; Kazaz vd., 2022b; Mocoşoğlu & Yorulmaz, 2023).

Eğitmcileri, aileleri ve öğrencileri yakından ilgilendiren akademik başarının şartlarından birisi olan motivasyon da bu durumdan olumsuz şekilde etkilenmektedir (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2021). Özellikle tehlikelere karşı daha savunmasız yaş grubu olan ilk ve ortaokul çağındaki çocukların, istedik şekilde bir eylemi veya amaçları gerçekleştirebilmeleri ve yaşamlarını kontrol altına alabilmeleri için motive olmaya, dolayısıyla motivasyona ihtiyaçları vardır (Arslankoç & Koçak, 2023). Motivasyon, sadece bireylerin hedeflerini gerçekleştirmekle kalmayarak bireyde oluşturduğu olumlu duygularla eylemlerine devamlılık sağlarlar. Eğitimdeki istedik davranışların sergilenmesini sağlayan motivasyonla ilgili terim ise akademik motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgisinin, hedeflerinin ve başarıma arzusunun olması akademik başarılarında önemlidir (Demireğen & Şener, 2021). Her öğrenci için geçerli, sabit bir motivasyon kaynağından veya bileşeninden bahsetmek mümkün değildir (Orhan & Demir,

2022). Yaptıkları çalışmada Vallerand ve arkadaşları (1992) motivasyonu içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç bileşene sahip olarak ele almıştır. Bu görüş ve literatürdeki çalışmalar hesaba katıldığında motivasyon ve alt başlıklarını Şekil 1'deki gibi görselleştirebiliriz.

Şekil 1

Motivasyonun Bileşenleri



Şekil 1’de görüldüğü üzere motivasyonun üç bileşeninden ilki içsel motivasyondur. İçsel motivasyon, bireyin yaptığı işten keyif alması veya diğer etkenlerden bağımsız olarak severek bir eylemi yapmasıdır (Locke, 2023). Bu bağlamda, bireyi harekete geçiren güç bireyin kendisine ait olduğu için daha etkilidir. İçsel motivasyonun ödülü eylemin kendisidir ve bireyin içinden gelen hareket etme enerjisinden söz edilebilir (Ferlazzo, 2023). İçsel motivasyon; bilmeye yönelik, başarıya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç alt boyutta açıklanmaktadır (Vallerand vd., 1992). Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon (BYİM) bir konu hakkında bilgi sahibi olmayı ve öğrenmeye yönelik durumları ifade etmektedir (Tóth-Király vd., 2017). Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon (BŞYİM) bireyin belirlediği hedeflerin üstesinden gelmesine veya kendini aşmasına yönelik dersi geçme, yüksek not alma vb. durumları ifade etmektedir (Dou & Shek, 2021). Üçüncü tür içsel motivasyon olan Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon (UYYİM) ise bireyin bir eylemi gerçekleştirdiğinde elde edeceği ödül, sevinç veya neşeye odaklandığı yer olarak ifade edilmektedir (Tóth-Király vd., 2017).

Şekil 1’deki bir diğer bileşen olan dışsal motivasyonda ise kaynak her zaman dışarıdadır (Tóth-Király vd., 2017). Dışsal motivasyon amaca giden yolda araç özelliği ile bireyin ödül alma, aile baskısı veya olumsuz durumlardan kaçınma isteği sonucu harekete geçmektedir (Atasever vd., 2023). Bir öğrencinin ödevini bir yaptırımdan kaçınmak veya kendi kariyeri için önemli olduğunu düşünerek yapmasının arkasında dışsal motivasyon yatmaktadır. Dışsal motivasyon Vallerand ve diğerlerine (1992) göre içe yansıyan, dış düzenleme ve belirlenmiş dışsal motivasyon olmak üzere üç alt boyuta ayrılmaktadır. İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon (İYDM) bireyin belirli derecede etkinliği içsel baskılardan dolayı gerçekleştirdiği durumları ifade etmektedir. Örneğin kaygı duyan öğrencinin sınavına çalışması durumu (Tóth-Király vd., 2017). Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme (DMDD) bireyin cezadan kaçınmak veya ödül almak için gerçekleştirdiği eylemleri açıklarken, Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (BDM) ise bireyin etkinlik sonunda elde edeceklerine odaklanarak gerçekleştirdiği durumları açıklamaktadır.

Şekil 1’e göre üçüncü motivasyon bileşeni olan motivasyonsuzluk (M), bireylerin davranışlarını tamamiyle anlayabilmek ve açıklayabilmek için gerekmektedir (Vallerand vd., 1992). Örneğin, okula ne için gittiğini bilmeyen öğrencilerin durumu motivasyonsuzluğa bir örnektir. Bireyin davranışında içsel veya dışsal motivasyon bulunmamaktadır. Buna benzer amaçsızlık ve bilinçsizlik içerisinde hareket edilen

durumları ifade etmek için kullanılmaktadır. Bazen de birey süreç içindeki deneyimler neticesinde motivasyonunu kaybetmektedir.

Akademik motivasyon akademik başarı üzerinde etkili bir güç olarak görülmektedir ve öğrencilerin yeni öğrenme becerileri, stratejileri ve davranışları sergilemesi açısından oldukça önemli kabul edilmektedir (Türkyılmaz vd., 2022). Problemleri dijital nesne veya içerik kullanımı ise akademik tükenmişlik üzerinde bir güç olarak görülmektedir (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2021). Günümüz öğrencilerinin seçenekleri arasında; Instagram, YouTube, TikTok, Snapchat, Facebook, Whatsapp, bilgisayar oyunları, konsol oyunları, cep telefon uygulamaları, mobil oyunlar vb. sık sık yenilenen dijital nesneler ve internet içerikleri vardır. Gelecekte ise daha fazla dijital nesne ve içerik seçeneğinin ortaya çıkacağı tahmin edilmektedir. Öğrenciler için çeldiricilerin bu baş döndürücü çokluğu ve yenilikleri, batılı ülkeler hariç diğer ülkelerin akademik motivasyonla ilgili çalışmalarının yetersiz kalması ve ergenlik konulu çalışmaların kısır bir döngüye girmesi ve perspektif olarak değişikliğe ihtiyaç duyulması sonucu, araştırmacılar olarak bu alanda farklı çalışmaların yapılması gerekliliğini hissettik (Arslan, 2021b; Felez-Nobrega vd., 2020). Türkiye’de akademik motivasyon üzerine çalışmalar daha çok üniversite öğrencileriyle yapılmaktadır, ilköğretim ve ortaokul düzeylerinde ise daha fazla çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Yurt, 2022). Literatürde eksikliği belirtilen ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi anlamak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmanın ana soruları:

Ortaokul öğrencilerinin,

a) Dijital bağımlılık düzeyi ve akademik motivasyon düzeyi araştırmada belirlenen değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

b) Dijital bağımlılık düzeyi ve akademik motivasyon düzeyi arasında toplam puan ve alt puanlara göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma sürecinde yönetime ilişkin olarak seçilen model, örneklem grubu, örnekleme yöntemi, bulguların elde edilmesi için kullanılan ölçme araçları ve uygulanan istatistiksel analizler bu bölümde sunulmaktadır. Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları için 24/10/2023 tarihinde E-50704946-100-350617 sayılı Etik Kurul Kararı ile Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulundan onay alınmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın verilerini elde etmek için genel tarama modeli içinde yer alan betimsel araştırma tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte bir grubun belirli bir zamandaki durumunun betimlenmesi amaçlanmaktadır (Creswell 2013).

Evren/Örneklem

Araştırmanın evrenini İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir il merkezinde yedi farklı ortaokula devam eden, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencisi olan 9-13 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi seçilerek yeterli sayıda gönüllü katılımcıya ulaşılarak zaman, para ve işgücü kaybının önüne geçilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bu araştırmaya 930 (506 kız-424 erkek) öğrenci dâhil olmuştur. Örneklem grubuna DBÖ ve AMÖ gönüllülük esasına riayet edilerek uygulanmıştır. Örneklem grubunun demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1*Örnekleme Ait Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	506	54.4
	Erkek	424	45.6
Sınıf	Beş	174	18.7
	Altı	290	31.2
	Yedi	296	31.8
	Sekiz	170	18.3
	İlkokul	270	29.0
	Ortaokul	328	35.3
Anne Eğitim Durumu	Lise	236	25.4
	Üniversite	96	10.3
	İlkokul	130	14.0
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul	240	25.8
	Lise	388	41.7
	Üniversite	172	18.5

Tablo 1’deki bulgulara kız öğrencilerin %54.4, erkek öğrencilerin %45.6’lık oranlarda olduğu, altı ve yedinci sınıfa devam eden öğrenci sayılarının beş ve sekizden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların anne eğitim düzeyi ortaokul için %35.3 baba eğitim düzeyi lise için %41.7 olduğu belirlenmiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ) ile Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) kullanılarak toplanmıştır. DBÖ ve AMÖ’nün genel bilgileri ve bu çalışma özelinde elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ): Şahin ve diğerleri(2019) tarafından geliştirilmiş olup tek boyuttan ve altı maddeden oluşmaktadır (Ek 1). Ölçek geliştirme orijinal formunda ölçeğin güvenirliği .78 bu çalışmada ise .82 olarak hesaplanmıştır. “Benim için hiç uygun değil” ve “Benim için tamamıyla uygun” olarak beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en az 6 en çok ise 30 puan alınabilir. Öğrencilerin puanlarının 6 veya 6’ya yakın olması dijital bağımlılıklarının düşük, 30’a yaklaştığında ise dijital bağımlılıklarının yüksek olduğu yönünde yorumlanmaktadır. Araştırma kapsamında DBÖ’den elde edilen puanlar tablo 2’de gösterilmektedir.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ): AMÖ, Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Yurt ve Bozer (2015) tarafından yapılmıştır. AMÖ yedi alt boyuta sahiptir ve toplamda 28 maddeden oluşmaktadır (Ek 2). Ölçek alt boyutları Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon (BYİM) dört madde, Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon (BŞYİM) dört madde, Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon (UYYİM) dört madde, İç Yansıyan Dışsal Motivasyon (İYDM) dört madde, Dışsal Motivasyon Dış Düzenleme (DMDD) dört madde, Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (BDM) dört madde ve Motivasyonsuzluk (M) dört madde olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin alt boyutlarında güvenirlik değerleri .61 ila .80 arasında bu çalışmada ise .60 ve .81 arasında değer almıştır. “Hiç uyuşmuyor =1 ... Tamamen uyuşuyor=7” olarak düzenlenen ölçek yedili likert tipindedir. AMÖ’nün alt boyutlarından en az 4 en çok 28 puan alınırken, ölçeğin genelinden en az 28 en çok ise 196 puan alınabilir. Öğrencilerin puanlarının ölçek genelinde 196’ya yaklaştıkça akademik motivasyonlarının yüksek olduğunu tersi durumda ise akademik motivasyonlarının düşük olduğu yönünde yorumlanmaktadır. Araştırma kapsamında AMÖ’den elde edilen puanlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2*DBÖ ve AMÖ'ye ilişkin Betimsel İstatistikler*

DBÖ ve AMÖ	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	M. Ort.	sd	Skew.	Kurtosis	α
DBÖ	930	6	30	14.30	47.66	5.76	.603	-.120	.824
BYİM	930	4	28	21.51	76.86	5.75	-.891	.261	.780
BŞYİM	930	4	28	20.81	74.35	5.96	-.766	-.080	.758
UYYİM	930	4	28	16.95	60.55	5.95	-.230	-.686	.714
İYDM	930	4	28	18.73	66.92	6.41	-.410	-.716	.756
DMDD	930	4	28	20.61	73.64	5.35	-.674	.133	.614
BDM	930	4	28	23.12	82.61	5.43	-1.358	1.507	.808
M	930	4	28	8.86	31.67	5.92	1.310	1.082	.795
AMÖ Top.	930	41	174	130.60	66.65	26.33	-.699	.128	.880

Tablo 2 incelendiğinde güvenilirlik değerlerinin DBÖ için .824, AMÖ toplam puanı için .880 olduğu ve bu değerlerin yüksek olarak kabul edildiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada ulaşılması planlanan veriler 2023-2024 eğitim-öğretim güz yarı yılında Sivas il merkezinde değişik öğretim bölgeleri baz alınarak tercih edilen yedi farklı ortaokulda DBÖ ve AMÖ'nün 950 öğrenciye öğretmenleri tarafından derste uygulanmasıyla elde edilmiştir. DBÖ ve AMÖ'nün doldurulması için derslerde 15 dakika süre ayrılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada uygulanan DBÖ ve AMÖ araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş 20 ölçek uygun şekilde doldurulmadığı için analizlere dâhil edilmemiştir. Kalan 930 ölçek IBM SPSS Statistics 23 programına aktarılmıştır. Normallik değerlerine Kolmogorov-Smirnov (K-S) analizi ile bakılmış ($30 < 930$) ve normalliğin karşılanmadığı saptanmıştır ($p < .05$). Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de kontrol edilmiştir. İlgili değerlerin parametrik analizlerin uygulanabileceği aralıkta (± 1.96) olduğu görülmüştür (DBÖ için: $\pm$ Çarpıklık= .603; Basıklık= -.120, AMÖ için: $\pm$ Çarpıklık= -.230/-1.358; Basıklık -.080/1.507). Parametrik testler uygulanarak analizler yapılmıştır. Analizlerde değişkenler ikili ise ilişkisiz t testi üç ve daha üzerinde ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinin sonucunda aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanan ($p < .05$) gruplarda farklılığın hangi gruplarda görüldüğünün tespiti için Tukey testi uygulanmıştır. DBÖ ve AMÖ'nün toplam puanları ve AMÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünün tespitinde Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın önceden belirlenen amaçları göz önüne alınarak uygulanan analizler neticesinde ulaşılan bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

DBÖ ve AMÖ'ye ilişkin betimsel istatistiklerin yer verildiği Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcıların toplam puanlar itibarıyla dijital bağımlılıklarının ve akademik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların AMÖ alt boyutlarından aldıkları puanların BYİM (76.86), BŞYİM (74.35), DMDD (73.64), BDM (82.61) alt boyutlarında yüksek düzeyde, UYYİM (60.55), İYDM (66.92), M (31.67) alt boyutlarından aldıkları puanların ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre DBÖ ve AMÖ'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına ise Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3*Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları*

DBÖ ve AMÖ	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	sd	t	Df	p
DBÖ	Kız	506	12.80	5.21	-9.015	928	.001*
	Erkek	424	16.08	5.89			
BYİM	Kız	506	22.41	5.21	5.269	928	.001*
	Erkek	424	20.44	6.18			
BŞYİM	Kız	506	21.63	5.46	4.623	928	.001*
	Erkek	424	19.83	6.37			
UYYİM	Kız	506	17.73	5.83	4.420	928	.001*
	Erkek	424	16.01	5.96			
İYDM	Kız	506	19.09	6.19	1.880	928	.060
	Erkek	424	18.30	6.65			
DMDD	Kız	506	20.53	5.02	-.518	928	.604
	Erkek	424	20.71	5.72			
BDM	Kız	506	24.14	4.88	6.387	928	.001*
	Erkek	424	21.91	5.80			
M	Kız	506	7.49	5.12	-7.999	928	.001*
	Erkek	424	10.50	6.37			

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların cinsiyet değişkenine göre DBÖ'den aldıkları puanlarda erkek öğrencilerin anlamlı şekilde dijital bağımlılıklarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). AMÖ'nün alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında ise; M haricinde BYİM, BŞYİM, UYYİM, BDM alt boyutlarında kız öğrencilere ait puanların daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Katılımcıların DBÖ ve AMÖ'den aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4*Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları*

DBÖ ve AMÖ	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	Sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
DBÖ	Beş ¹	174	12.99	4.95	Gruplar arası	3	8.093	.001*	3>1, 3>2
	Altı ²	290	13.94	5.80					
	Yedi ³	296	15.53	5.75	Gruplar içi	926			
	Sekiz ⁴	170	14.12	6.14	Toplam	929			
BYİM	Beş ¹	174	21.57	6.46	Gruplar arası	3	5.693	.001*	1>4, 2>4, 3>4
	Altı ²	290	22.12	5.49					
	Yedi ³	296	21.80	5.24	Gruplar içi	926			
	Sekiz ⁴	170	19.93	6.04	Toplam	929			
BŞYİM	Beş ¹	174	20.41	6.50	Gruplar arası	3	3.720	.011*	2>4
	Altı ²	290	21.45	5.69					
	Yedi ³	296	21.08	5.77	Gruplar içi	926			
	Sekiz ⁴	170	19.66	6.00	Toplam	929			
UYYİM	Beş ¹	174	16.79	6.59	Gruplar arası	3	.316	.814	-
	Altı ²	290	16.97	6.23					
	Yedi ³	296	18.18	5.55	Gruplar içi	926			

	Sekiz ⁴	170	16.67	5.44	Toplam	929			
İYDM	Beş ¹	174	18.59	6.37	Gruplar arası	3	.766	.513	-
	Altı ²	290	19.00	6.36					
	Yedi ³	296	18.90	6.51	Gruplar içi	926			
	Sekiz ⁴	170	18.13	6.38	Toplam	929			
DMDD	Beş ¹	174	20.85	5.81	Gruplar arası	3	3.092	.026*	2>3
	Altı ²	290	21.29	5.37					
	Yedi ³	296	20.09	4.91	Gruplar içi	926			
	Sekiz ⁴	170	20.12	5.46	Toplam	929			
BDM	Beş ¹	174	22.69	6.28	Gruplar arası	3	4.948	.002*	2>4, 3>4
	Altı ²	290	23.51	5.00					
	Yedi ³	296	23.70	5.17	Gruplar içi	926			
	Sekiz ⁴	170	21.89	5.48	Toplam	929			
M	Beş ¹	174	8.48	5.29	Gruplar arası	3	2.846	.037*	3>1, 3>2, 4>1, 4>2
	Altı ²	290	8.22	5.66					
	Yedi ³	296	9.28	6.32	Gruplar içi	926			
	Sekiz ⁴	170	9.64	6.13	Toplam	929			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların DBÖ'den aldıkları puanlarda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin dijital bağımlılıklarının beş ve altıncı sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. AMÖ'nün alt boyutlarından dördünde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). BŞYİM, DMDD, BDM alt boyutlarında farklılık olan gruplarda alt sınıflardaki öğrencilerin, M alt boyutunda ise üst sınıfların daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine göre DAS ve AMÖ'den aldıkları puanlara yönelik yapılan analizlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5*Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları*

DBÖ ve AMÖ	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
DBÖ	İlkokul ¹	270	15.02	5.92	Gruplar arası	3	2.916	.033*	1>4
	Ortaokul ²	328	14.33	5.53					
	Lise ³	236	13.84	5.67	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	96	13.29	6.16	Toplam	929			
BYİM	İlkokul ¹	270	21.04	5.95	Gruplar arası	3	1.995	.113	-
	Ortaokul ²	328	21.59	5.89					
	Lise ³	236	22.18	5.32	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	96	20.94	5.64	Toplam	929			
BŞYİM	İlkokul ¹	270	20.25	6.02	Gruplar arası	3	1.425	.234	-
	Ortaokul ²	328	21.18	5.99					
	Lise ³	236	21.05	5.94	Gruplar içi	926			

	Üniversite ⁴	96	20.52	5.68	Toplam	929			
UYYİM	İlkokul ¹	270	16.61	6.21	Gruplar arası	3			
	Ortaokul ²	328	16.99	5.65					
	Lise ³	236	17.26	6.06	Gruplar içi	926	.509	.676	-
	Üniversite ⁴	96	16.96	5.93	Toplam	929			
İYDM	İlkokul ¹	270	18.09	6.74	Gruplar arası	3			
	Ortaokul ²	328	18.97	6.23					
	Lise ³	236	19.88	6.17	Gruplar içi	926	6.316	.001*	3>1, 3>4, 2>4,
	Üniversite ⁴	96	16.90	6.14	Toplam	929			
DMDD	İlkokul ¹	270	20.36	5.60	Gruplar arası	3			
	Ortaokul ²	328	20.26	5.03					
	Lise ³	236	21.20	5.24	Gruplar içi	926	1.893	.129	-
	Üniversite ⁴	96	21.08	5.85	Toplam	929			
BDM	İlkokul ¹	270	22.87	5.43	Gruplar arası	3			
	Ortaokul ²	328	22.96	5.53					
	Lise ³	236	23.46	5.24	Gruplar içi	926	.797	.495	-
	Üniversite ⁴	96	23.63	5.57	Toplam	929			
M	İlkokul ¹	270	9.10	6.00	Gruplar arası	3			
	Ortaokul ²	328	8.52	5.50					
	Lise ³	236	8.80	6.33	Gruplar içi	926	.969	.407	-
	Üniversite ⁴	96	9.56	5.98	Toplam	929			

* $p < .05$

Tablo 5'teki bulgular analiz edildiğinde anne eğitim düzeyinin DBÖ puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p < .05$). Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin annesi üniversite mezunu olanlara kıyasla dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe katılımcıların dijital bağımlılıkları azalmaktadır. Öğrencilerin AMÖ'nün İYDM alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Anlamlı farklılık olan gruplara bakıldığında annesi lise mezunu olan öğrencilerin ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrencilere, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine göre DAS ve AMÖ'den aldıkları puanlara yönelik yapılan analizlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6*Baba Eğitim Durumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları*

DBÖ ve AMÖ	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
DBÖ	İlkokul ¹	130	14.98	6.28	Gruplar arası	3	2.117	.096	-
	Ortaokul ²	240	14.78	5.49					
	Lise ³	388	13.81	5.30	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	172	14.20	6.63	Toplam	929			
BYİM	İlkokul ¹	130	21.45	6.47	Gruplar arası	3	1.432	.232	-
	Ortaokul ²	240	21.26	6.04					
	Lise ³	388	21.34	5.76	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	172	22.33	4.63	Toplam	929			
BŞYİM	İlkokul ¹	130	20.66	6.35	Gruplar arası	3	2.139	.094	-
	Ortaokul ²	240	20.47	6.25					
	Lise ³	388	20.62	6.04	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	172	21.84	4.88	Toplam	929			
UYYİM	İlkokul ¹	130	16.88	5.85	Gruplar arası	3	2.214	.085	-
	Ortaokul ²	240	16.62	5.90					
	Lise ³	388	16.72	6.15	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	172	17.99	5.54	Toplam	929			
İYDM	İlkokul ¹	130	18.49	6.78	Gruplar arası	3	1.088	.353	-
	Ortaokul ²	240	18.54	6.64					
	Lise ³	388	19.16	6.20	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	172	18.21	6.26	Toplam	929			
DMDD	İlkokul ¹	130	19.50	5.31	Gruplar arası	3	5.649	.001*	3>1, 3>2, 4>1, 4>2
	Ortaokul ²	240	19.81	6.07					
	Lise ³	388	21.16	4.91	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	172	21.26	5.03	Toplam	929			
BDM	İlkokul ¹	130	23.09	5.79	Gruplar arası	3	3.818	.010*	4>2
	Ortaokul ²	240	22.36	5.83					
	Lise ³	388	23.13	5.34	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	172	24.19	4.59	Toplam	929			
M	İlkokul ¹	130	8.55	5.92	Gruplar arası	3	1.112	.343	-
	Ortaokul ²	240	9.12	5.74					
	Lise ³	388	8.09	6.06	Gruplar içi	926			
	Üniversite ⁴	172	8.86	5.81	Toplam	929			

* $p < .05$

Tablo 6'daki veriler baba eğitim durumuna göre incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin DBÖ'den aldıkları puanlarda anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$), AMÖ'nün DMDD ve BDM alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılık olan gruplarda baba eğitim seviyesi daha yüksek olan gruplar lehine bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmada kullanılan DBÖ ve AMÖ'nün alt boyutları ve birbirleriyle olan korelasyonlarına ilişkin yapılan analiz bulgularına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

DBÖ ve AMÖ'ye İlişkin Pearson Korelasyon Bulguları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
DBÖ Top.¹	1.00	-.183**	-.189**	-.146**	-.034**	-.098**	-.193**	.367**	-.104**
BYİM²		1.00	.716**	.657**	.558**	.506**	.659**	-.435**	.806**
BŞYİM³			1.00	.656**	.661**	.587**	.682**	-.431**	.855**
UYYİM⁴				1.00	.568**	.420**	.509**	-.251**	.790**
İYDM⁵					1.00	.540**	.482**	-.201**	.807**
DMDD⁶						1.00	.667**	-.305**	.742**
BDM⁷							1.00	-.485**	.763**
M⁸								1.00	-.236**

Tablo 7'de araştırmada kullanılan DBÖ ve AMÖ'den elde edilen verilerin ilişkisel bulgularını elde etmek için yapılan Pearson Korelasyon testinden elde edilen bulgulara bakıldığında DBÖ ve AMÖ toplam puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = -.104$). DBÖ ile AMÖ'nün alt boyutlarının ilişkisine bakıldığında BYİM ($r = -.183$), BŞYİM ($r = -.189$), UYYİM ($r = -.146$), İYDM ($r = -.034$), DMDD ($r = -.098$) ve BDM ($r = -.193$) ile negatif yönde düşük düzeyde; M ($r = .367$) ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. AMÖ'nün kendi alt boyutlarıyla olan ilişkisinde ise BYİM ($r = .806$), BŞYİM ($r = .855$), UYYİM ($r = .790$), İYDM ($r = .807$), DMDD ($r = .742$) ve BDM ($r = .763$) ile pozitif yönde yüksek düzeyde; M ($r = -.236$) ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgular alan yazındaki diğer çalışmalarla birlikte değerlendirilmiştir. Tartışma bölümü tablo sırasına uygun olarak yazılmıştır.

Dijital bağımlılık ölçeğinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların dijital bağımlılıkları orta düzeydedir. Bu sonuç; Güvendi ve diğerleri (2019), İçen ve Uysal (2021), Mocoşoğlu ve Yorulmaz (2023) tarafından desteklenmekle birlikte, ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan Kazaz ve diğerleri (2022a) ve düşük olduğu sonucuna ulaşan Küçük ve Çakır'ın (2020) çalışmalarından farklıdır. Katılımcıların toplam puanlar itibarıyla akademik motivasyonları da orta düzeydedir. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmalarda Deniz-Akan ve diğerleri (2021) orta düzeyde, Korkmazer (2020) ortanın biraz üzerinde, Arslankoç ve Koçak (2023) ise yüksek düzeyde tespit etmişlerdir. Akademik motivasyon puanlarına göre öğrencilerin içsel motivasyon bileşenlerinden bilgiyi öğrenmek (BYİM) ve kendilerini aşmak (BŞYİM), dışsal motivasyon bileşenlerinden ise cezadan kaçmak (DMDD) ve ödül alma (BDM) alt boyutlarından yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Ancak, UYYİM veya İYDM için ya da M alt boyutlarından aldıkları puanların orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dijital bağımlılık puanlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek dijital bağımlılığa sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar literatürde yapılmış olan çalışmaların bulguları ile de desteklenmektedir (Dilci vd., 2019; Gökçe Arslan & Durakoğlu, 2014; Gül & Özgür, 2023; İçen & Uysal, 2021; Küçük & Çakır, 2020; Mocoşoğlu & Yorulmaz, 2023). Erkeklerin internet, telefon, oyun vb. dijital bağımlılıklara yatkınlığının sebebi olarak aile kontrolünün erkekler üzerinde daha az olması gösterilebilir (Su vd., 2019). Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre akademik motivasyon puanlarına bakıldığında M alt boyutu hariç, BYİM, BŞYİM, UYYİM, BDM alt boyutlarında kız öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar literatürdeki birçok çalışma tarafından desteklenmektedir (Akgümüş vd., 2022; Ocak & Atasever, 2020). BYİM, BŞYİM ve UYYİM alt boyutlarına yönelik bulgularımız Türkyılmaz ve diğerleri (2022) ile tutarlılık gösterse de M alt boyutunda saptadığımız anlamlı cinsiyet farklılığına Türkyılmaz ve arkadaşlarının ve Yurt ve Bozer'in (2015) çalışmalarında rastlanmamıştır.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dijital bağımlılık puanlarına bakıldığında, yedinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve beşinci sınıflara göre daha bağımlı oldukları görülmektedir. Literatürde de benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Küçük & Çakır, 2020). Akademik motivasyon puanlarına göre BŞYİM, cezadan kaçma DMDD, BDM ve M alt boyutlarında beşinci ve altıncı sınıflar lehine sonuçlar elde edilmiştir. Benzer şekilde, Arslan (2021a) sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik motivasyonlarının düştüğü yönünde sonuca ulaşmıştır. Bu sonuçlara ek olarak literatürde, BŞYİM alt boyutunda üst sınıflar lehine sonuçlar elde edilirken, DMDD ve BDM alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanılmayan çalışmalar da mevcuttur (Türkyılmaz vd., 2022). Çalışmalar arasındaki farklılığın sebebi olarak akademik motivasyon çalışmalarında katılımcıların yaşadıkları çevreye, önceki sınıf başarılarına, okulu sahiplenmelerine ve kişilik özelliklerine bağlı olarak değişiklik göstermesi ifade edilebilir (Xie vd., 2022). Bunun yanında, özellikle ergenlik yıllarının başlarında olan yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri kendilerini daha farklı görmekte, aile ile çatışma yaşamakta akranlarını ve fenomenleri takip etmektedirler. Bu sebeple, öğrencilerin aileden gelen dışsal motivasyonlara daha duyarsız oldukları düşünülmektedir. Bu yaştaki öğrenciler daha çok “Neden buradayım?”, “Bunu yapmak zorunda değilim” gibi asi davranışlar sergileyerek otoriteye karşı çıkmaktadırlar. Ayrıca, sekizinci sınıf düzeyinde “Liselere Giriş Sınavı”nın olması da öğrencilerin motivasyonlarını düşüren başka bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Akgümüş vd., 2022). Bu durumu, Chamberlin ve diğerleri (2023) öğrencilerin sınav ve not kaygılarının akademik motivasyonları üzerindeki negatif etkisiyle açıklamaktadırlar. Literatürde sınıf düzeyi ile akademik motivasyon arasında bir ilişkiye rastlanılmayan çalışmalar da mevcuttur (Demireğen & Şener, 2021).

Katılımcıların anne eğitim düzeylerine göre dijital bağımlılık puanlarına baktığımızda, annelerinin eğitim düzeyleri ile dijital bağımlılık arasında negatif bir ilişki vardır. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe katılımcıların dijital bağımlılıkları azalmaktadır. Literatürde bu çalışmayı destekleyen çalışmalar bulunmakla beraber, bazı çalışmalarda anne eğitim düzeyi arttıkça dijital bağımlılık düzeyinin de arttığı bulgusu mevcuttur (Gökçe Arslan & Durakoğlu, 2014). Bu çalışmalarda katılımcıların annelerinin çalışıyor olmasından dolayı çocuğu ile yeterli vakit geçirememesinin ve aile ekonomisinden kaynaklı çocuğun daha çok teknolojik alete erişmesinin etkisine dikkat çekilmiştir. Bu çıkarım Tangmunkongvorakul ve diğerleri (2020) tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca akademik motivasyonun İYDM alt boyutunda annesi lise mezunu olan öğrencilerin ilkökul ve üniversite mezunu olan öğrencilere, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Literatürde ise benzer ve farklı sonuçlara rastlamak mümkündür. Arslan (2021a) akademik motivasyon ile anne eğitimi düzeyi arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Ocak ve Atasever (2020) ve Korkmazer (2020) örneklemi üniversite öğrencileri olan farklı araştırmalarda anne eğitim düzeyinin akademik motivasyon üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Baba eğitim düzeylerine göre dijital bağımlılık puanlarına baktığımızda katılımcılar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Akademik motivasyonda ise DMDD ve BDM alt boyutlarında baba eğitim seviyesi daha yüksek olan gruplar lehine bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sonuca göre eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarının motivasyonlarını arttırıcı olarak ödül/ceza yöntemini kullandıkları görülmektedir. Literatürde baba eğitim düzeyi ile ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları arasında pozitif ilişki tespit eden çalışmalar mevcuttur (Arslan, 2021a). Orhan ve Demir (2022) öz-denetim sorunları yaşayan iç motivasyonu eksik öğrencilerde anne-babanın ısrarının eğitimlere katılmalarında önemli olduğu bulgusuna yer vermektedirler. Üniversite öğrencilerinde ise baba eğitim düzeyinin akademik motivasyon üzerinde bir etkisinin bulunmadığı ifade edilmektedir (Korkmazer, 2020; Ocak & Atasever, 2020).

DBÖ ve AMÖ'nün toplam puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r = -.104$). Akademik motivasyonun alt boyutlarının ilişkisine bakıldığında ise içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile negatif yönde düşük düzeyde; M alt boyutuyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bulgular literatür tarafından desteklenmektedir. Su ve diğerlerine (2019) göre; öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyi arttıkça akademik motivasyonları düşmektedir. Dijital nesnelerle teması olmayan veya kontrollü olan öğrencilerin akademik motivasyonları yüksek düzeydedir (Akgümüş vd., 2022; Dilci vd., 2019).

Sonuç olarak cinsiyet özelliklerine bakıldığında, erkek öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin ise akademik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre ise yedinci sınıfların dijital bağımlılık düzeylerinin, beş ve altıncı sınıflara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital teknolojiye daha fazla maruz kalabilecekleri ve bu nedenle dijital bağımlılık düzeylerinin artabileceği fikrini desteklemektedir. Araştırmadaki bulgular anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde ise anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin azaldığı akademik motivasyonlarının ise arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma bulgularında ayrıca baba eğitim düzeyi ile akademik motivasyon arasında da pozitif ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, dijital bağımlılık ile akademik motivasyon alt boyutları arasında BYİM, BŞYİM, UYYİM, İYDM, DMDD ve BDM ile negatif yönde düşük düzeyde; M ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin dijital bağımlılıkları arttıkça akademik motivasyonları düşmekte, motivasyonsuzlukları ise artmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve tartışma bölümü dikkate alınarak:

- Araştırmada orta düzeyde dijital bağımlı olduğu tespit edilen öğrencilere bu konuyla ilgili uyarıları içeren bir sunum yapılması veya konunun okullarda haftada bir ders saatinin son on dakikasında ele alınması ve ailelerin çocuklarını uzaktan kontrol etmeleri teşvik edilmesi,
- Özellikle erkek ve ergen öğrencilerin dijital araç gereç kullanım sıklıkları ve davranışlarının daha dikkatli şekilde takip edilmesi,
- Öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin her yıl dönem başında tespit edilmesi ve yüksek düzeyde bağımlılığı bulunan öğrencilerin dijital nesneleri uygun şekilde kullanmaları için öğrencilere, ailelere ve eğitimcilere yönelik seminerler, konferanslar ve bilgilendirme çalışmaları düzenlenmesi,
- Ebeveyn eğitim düzeyinin belirleyici bir faktör olduğu bu çalışmada, velilerin hayat boyu öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Akgümüş, M. F., Ergin, Z. Ö., & Büyükgöze-Kavas, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yordayıcısı olarak okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 102–115. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1026157>
- American Psychological Association. (2023, November 12). *Addiction*. APA Dictionary of Psychology. <http://meb.ai/2zqx25>
- Arslan, A. (2021a). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbilgi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655–681. <https://doi.org/10.18009/jcer.917559>
- Arslan, A. (2021b). Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 394–411. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/66454/882837>
- Arslankoç, S., & Koçak, O. (2023). İstanbul'daki üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, boş zaman yönetimi ve karar vermeyi erteleme eğilimleri arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 150–181. <https://doi.org/10.51460/baebd.1222538>
- Atasever, A. N., Çelik, L., & Eroğlu, Y. (2023). Mediating effect of digital addiction on the relationship between academic motivation and life satisfaction in university students. *Participatory Educational Research*, 10(1), 17–41. <https://doi.org/10.17275/per.23.2.10.1>
- Bardakçı, M. Ö. (2021, Nisan 15-17). *Teşhir toplumunun yeni tehlikesi: Tween fenomeni*. 9 Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi, Kocaeli, Türkiye. <http://meb.ai/2i3Hnf>
- Besser, B., Loerbroks, L., Bischof, G., Bischof, A., & Rumpf, H. J. (2019). Performance of the DSM-5-based criteria for Internet addiction: A factor analytical examination of three samples. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(2), 288–294. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.19>
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306–307. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07101556>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I. C. A. (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1469787418819728>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design*. SAGE.
- Demireğen, Z., & Şener, T. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 593–618. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.797481>
- Deniz-Akan, D., Koşar, C., Sevgi-Doğan, E., Yıldız, S., Göktaş, G., & Çınar-Pakyüz, S. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik imajına yönelik algıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between nursing students' perceptions about nursing]. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 362–373. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.794807>
- Dilci, T. (2023). *Dijitalim*. Sen Yayınları.
- Dilci, T., & Ağlar, C. (2023). *Dijitist dünyada değersizsiniz*. Sen Yayınları.
- Dilci, T., Arslan, A., & Ersoy, M. (2019). 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 122–142. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1514>
- Dou, D., & Shek, D. T. L. (2021). Predictive effect of internet addiction and academic values on satisfaction with academic performance among high school students in mainland China. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.797906>

- Felez-Nobrega, M., Raine, L. B., Haro, J. M., Wijndaele, K., & Koyanagi, A. (2020). Temporal trends in leisure-time sedentary behavior among adolescents aged 12-15 years from 26 countries in Asia, Africa, and the Americas. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01010-w>
- Ferlazzo, L. (2023). *The student motivation handbook*. Routledge.
- Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419–435. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47938/606448>
- Gül, I., & Özgür, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile ailelerin dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2032–2071. <https://doi.org/10.24315/tred>
- Güvendi, B., Tekkurşun-Demir, G., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194–1217. <https://doi.org/10.26466/opus.547092>
- İçen, B., & Uysal, G. (2021). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sanal oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3), 532–544. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.856867>
- Kareem, A. F., Aaiz, F. L., & Shihab, L. A. (2021). Internet addiction and its relationship to academic achievement motivation towards middle school. *International Journal of Pharmaceutical Research*, 13(01), 4005–4012. <https://doi.org/10.31838/ijpr/2021.13.01.578>
- Kazaz, N., Dilci, T., & Ağlar, C. (2022a). Examining 8th graders' use of technology in the pandemic period. *Cypriot Journal of Education*, 17(1), 268–283. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6707>
- Kazaz, N., Dilci, T., & Karadaş, T. (2022b). Effects of digital media on education (Meta-thematic analysis). *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(16), 222–242. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i16.32181>
- Király, O., Koncz, P., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2023). Gaming disorder : A summary of its characteristics and aetiology. *Comprehensive Psychiatry*, 122(152376), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2023.152376>
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502–515. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duibfd/issue/57937/809312>
- Küçük, Y., & Çakır, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TJPE)*, 5(2), 133–154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tjped/issue/58028/791123>
- Locke, E. A. (2023). What is motivation. In M. Bong, R. Johnmarshall, & S. Kim (Eds.), *Motivation science* (pp. 41–50). Oxford University Press.
- Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., Shi, Y., Chen, Y., Lu, L., Sun, Y., Bao, Y. P., & Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 92(102128), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102128>
- Mocoşoğlu, B., & Yorulmaz, B. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Ümraniye örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 459–492. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1270411>
- Ocak, G., & Atasever, A. N. (2020). Üniversite öğrencilerinde hayatın amacı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 4(1), 93–112. <http://meb.ai/Uct5Eiw>

- Orhan, B., & Demir, S. (2022). Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 933–949. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1129645>
- Statista. (2023, November 12). *Number of internet and social media users worldwide as of July 2023*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>
- Su, W., Han, X., Jin, C., Yan, Y., & Potenza, M. N. (2019). Are males more likely to be addicted to the internet than females? A meta-analysis involving 34 global jurisdictions. *Computers in Human Behavior*, 99, 86–100. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.021>
- Şahin, M., Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 9(4), 15–30. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2019100102>
- Tangmunkongvorakul, A., Masika, P., Id, M., Tsubohara, Y., Suguimoto, P., Ono-kihara, M., & Kihara, M. (2020). Factors associated with smartphone addiction : A comparative study between Japanese and Thai high school students. *PLoS ONE*, 15(9), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238459>
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2021). Be aware of burnout! the role of changes in academic burnout in problematic facebook usage among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8055), 1–16. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158055>
- Tóth-Király, I., Orosz, G., Dombi, E., Jagodics, B., Farkas, D., & Amoura, C. (2017). Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106, 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.048>
- Türkyılmaz, F., Doğan, S., Doğan, N. T., & Ekinci, F. (2022). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Şırnak örneği). *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 12(2), 163–176. <https://doi.org/10.26579/jocress.12.2.5>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Wichstrøm, L., Stenseng, F., Belsky, J., von Soest, T., & Hygen, B. W. (2019). Symptoms of internet gaming disorder in youth: Predictors and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(1), 71–83. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0422-x>
- Xie, K., Vongkulluksn, V. W., Cheng, S. L., & Jiang, Z. (2022). Examining high-school students' motivation change through a person-centered approach. *Journal of Educational Psychology*, 114(1), 89–107. <https://doi.org/10.1037/edu0000507>
- Yenay, O. & Deniz, L. (2019). Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(35), 581-599. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.4829>
- Yaman, F., Çubukcu, A., Küçükali, M., Kabakçı Yurdakul, I. (2020). Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve dijital oyun oynama durumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 160–174. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1013016>
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurt, E. (2022). Türkiye’de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95–112. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.6>
- Yurt, E., & Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669–685. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223140>

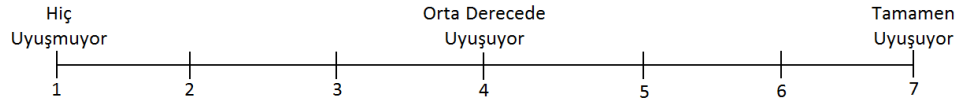
Ek 1.**Dijital Bağımlılık Ölçeği****Dijital Bağımlılık Ölçeği**

Değerli öğrenci, aşağıdaki 6 ifade ise dijital nesne kullanımınız ile ilgilidir. İfadelerin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz. 1 “Benim için hiç uygun değil” ve 5 “Benim için tamamiyle uygun” anlamına gelmektedir,

1	Ders çalışırken bile aklım dijital oyunlarda oluyor.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Dijital oyunları “çok az” oynamak için başlayıp elimden bırakmadığım oluyor.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Dijital oyunlar için gereğinden fazla zaman harcıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Dijital oyun oynarken karnımın açlığını dahi unutupuyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Ailem, bana dijital oyun oynarken gerçek dünyadan koptuğumu söylüyor.	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Tüm günümü dijital oyun ile geçirsem pişmanlık duymam.	(1) (2) (3) (4) (5)

Ek 2.**Akademik Motivasyon Ölçeği****Akademik Motivasyon Ölçeği;**

Değerli öğrenci, ilk 28 ifade, neden okula gidiyorsunuz? sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.



1	İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyordum gibi geliyor	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Ailemin istediği iyi bir liseye gidebilmek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Gelecekte saygın bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

20	Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Lise de daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)