

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ERGENLERİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI, İNTERNET BAĞIMLILIĞI
VE TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI: BİR
MODEL ÖNERİSİ**

**SERMİN CAN
15736007**

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞERİFE GONCA ZEREN**

**İSTANBUL
2018**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ERGENLERİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI, İNTERNET BAĞIMLILIĞI
VE TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI: BİR
MODEL ÖNERİSİ**

**SERMİN CAN
15736007**

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞERİFE GONCA ZEREN**

**İSTANBUL
2018**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

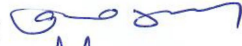
**ERGENLERİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI, İNTERNET BAĞIMLILIĞI VE
TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR: BİR
MODEL ÖNERİSİ**

SERMİN CAN
15736007

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 27.02.2018

Tezin Savunulduğu Tarih: 16.04.2018

Tez Oy Birliği / ~~Oy Çoğunluğu~~ ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN	
	Doç. Dr. Özlem KARAIMAK	

İSTANBUL
NİSAN 2018

ÖZ

ERGENLERİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI, İNTERNET BAĞIMLILIĞI VE TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI: BİR MODEL ÖNERİSİ

Sermin CAN

Nisan, 2018

Bu araştırma, ergenlerin akademik erteleme davranışlarının, internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçlar açısından nasıl açıklandığını araştırmaya yönelik yapılmış olan betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada ergenlerin akademik erteleme davranışlarını internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçlar açısından açıklayan kavramsal bir model önerilmiştir. Ayrıca ergenlerin akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, not ortalaması, anne baba eğitim düzeyleri, ailelerin aylık gelirleri ve bir günde internette geçirdikleri zaman gibi bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma evrenini, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen farklı lise türlerinde öğrenim gören 493 kız ve 421 erkek toplam 914 öğrencidir. Veriler, Akademik Erteleme Ölçeği, İnternet Bağımlılık Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği-Lise Formu ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Bağımsız Örneklem için t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Yol (Path) Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ergenlerin akademik erteleme davranışlarının, sınıf düzeyine, not ortalamasına ve bir günde internette geçirdikleri süreye göre farklılaştığı; cinsiyete, okul türüne, anne-babalarının eğitim düzeyine ve ailelerinin aylık gelirlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre ergenlerin akademik erteleme davranışlarının, İnternet bağımlılık düzeyleri ile orta düzeyde pozitif yönde; temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutları olan yeterlik ihtiyacı, ilişki ihtiyacı ve özerlik ihtiyacı ile zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin akademik erteleme davranışlarını, İnternet bağımlılık düzeylerinin ve temel psikolojik ihtiyaçlardan yeterlik ihtiyacının doğrudan anlamlı düzeyde açıkladığı, özerklik ve ilişki ihtiyacının ise dolaylı olarak açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca İnternet bağımlılığının temel psikolojik ihtiyaçları doğrudan negatif yönde anlamlı düzeyde açıkladığı, ergenlerin akademik erteleme davranışlarını ise temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinden dolaylı olarak açıkladığı bulgusu elde edilmiştir. Sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erteleme, Akademik Erteleme, İnternet Bağımlılığı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Ergenler, Yol Analizi

ABSTRACT

ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOURS, INTERNET ADDICTION, AND BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS OF ADOLESCENTS: A MODEL PROPOSAL

Sermin CAN

April, 2018

This is a descriptive study conducted to investigate how the academic procrastination behaviours of adolescents are explained in terms of Internet addiction and the basic psychological needs. A hypothesized theoretical model accounting for the academic procrastination behaviours of adolescents in terms of Internet addiction and the basic psychological needs was proposed. Moreover, in this study it was aimed to investigate academic procrastination behaviours of adolescents in terms of some sociodemographic variables like gender, class level, school type, grade point average, parents' educational level, parents' monthly income level, daily internet use time. The study universe consists of adolescents attending high schools in Bayrampaşa district of İstanbul province in 2016-2017 academic year. The sample of the study was a total of 914 students, 493 girls and 421 boys, who were educated in different high school types selected by stratified sampling method. Data were collected by Academic Procrastination Scale, Internet Addiction Scale, The Psychological Needs Scale-High School Form and Personal Information Form created by the researcher. In the analysis of the data, t Test for Independent Sampling, One Way Variance Analysis, Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient and Path Analysis were used. At the end of the study, it was found that there is significant difference in academic procrastination behaviours of adolescents according to class level, grade point average and daily internet use time but there is no significant difference in academic procrastination behaviours of adolescents according to gender, school type, parents' educational level and parents' monthly income level. According to findings, it was determined that the academic procrastination behaviours of adolescents are significantly related to Internet addiction levels moderately in a positive way and competence, relationship and autonomy needs which are subscales of the basic psychological needs weakly in a negative way. It was also found that the variables of Internet addiction and competence needs had significant direct effects on the academic procrastination behaviours among adolescents and the variables of relationship and autonomy needs had significant indirect effects on the academic procrastination behaviours among adolescents. Moreover it was determined that Internet addiction explained the basic psychological needs directly in a negatif way and academic procrastination behaviours among adolescents indirectly via the basic psychological needs. Results were discussed in the light of relevant literature and suggestions were made accordingly.

Keywords: Procrastination, Academic Procrastination, Internet Addiction, Basic Psychological Needs, Adolescents, Path Analysis

ÖN SÖZ

Zaman kavramı, sorumlulukların daha da artmasıyla birlikte her geçen gün önemini gittikçe artırmaktadır. Zamanı etkili ve verimli kullanmanın en önemli engellerinden biri hiç şüphesiz işleri ve sorumlulukları erteleme davranışdır. Bu erteleme okulla ilgili görev ve sorumluluklarda sergilendiğinde öğrencilerin tüm yaşamlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle üniversite sınavına hazırlık sürecinde bulunan ve zamanın çok iyi değerlendirilmesi gereken lise çağlarında bu davranışın mümkün olduğunca azaltılması gençlerin gelecekte hedefledikleri hayallere ulaşmalarında oldukça önemlidir. Yapılan çalışmada ergenlerin akademik erteleme davranışının İnternet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçlar açısından açıklanması amaçlanmıştır.

Tez çalışmamda her zaman destekleyici ve anlayışlı yaklaşımıyla beni motive eden, fikir ve önerileriyle karşılaştığım güçlüklerle baş etmemde bana yol gösteren, sabırlı ve sevecen tavrıyla her konuda hiç çekinmeden kendisinden yardım isteyebildiğim çok değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şerife Gonca Zeren'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerinden çok faydalandığım değerli ders hocalarım Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz, Prof. Dr. Fulya Yüksel-Şahin ve Yrd. Doç. Dr. Nermin Çiftçi-Arıdağ'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez ölçeklerini uyguladığım liselerde bana çok yardımcı olan değerli psikolojik danışman arkadaşlarıma ve ölçekleri sabırla ve ilgiyle cevaplandırarak çalışmaya katkı sağlayan tüm öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmasının veri analizi sürecinde bilgi ve deneyimiyle bana yardımcı olan Arş. Gör. Seher Merve Erus'a çok teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde gösterdiği sabır ve anlayıştan dolayı sevgili eşim İlker Can'a, sevecenliği, anlayışı ve varlığıyla bana her zaman güç veren ve benim kızım olduğu için daima şükrettiğim biricik canım kızım Ayşe Can'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Tez hazırlama sürecinde bana her konuda destek olan ablam Doç. Dr. Sevdâ Arslan'a, manevi desteklerini her zaman arkamda hissettiğim canım anneciğim ve babacığım ve kardeşlerime canı gönülden teşekkür ederim.

İstanbul, Nisan, 2018

Sermin CAN

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.1.1. Araştırmanın alt problemleri.....	7
1.2. Araştırmanın Önemi	8
1.3. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar).....	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5. Tanımlar	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Akademik Erteleme ile İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	12
2.1.1. Ertelemenin Tarihçesi	12
2.1.2. Erteleme Nedir?	13
2.1.3. Ertelemenin Boyutları.....	14
2.1.3.1. Ertelemenin Davranışsal Boyutu.....	15
2.1.3.2. Ertelemenin Bilişsel Boyutu	15
2.1.3.3. Ertelemenin Duygusal Boyutu	16
2.1.4. Erteleme Döngüsü	17
2.1.5. Ertelemenin Türleri.....	19
2.1.5.1. Kişilik Özelliği Olarak Erteleme.....	19
2.1.5.2. Durumsal Erteleme.....	21
2.1.6. Akademik Erteleme Davranışı ve Nedenleri	21
2.1.7. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları	24
2.1.8. Erteleme Davranışının Oluşumuna Yönelik Kuramsal Açıklamalar.....	25
2.1.8.1. Psikodinamik Kuram.....	25
2.1.8.2. Davranışçı Kuram	27
2.1.8.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	27
2.1.8.4. Bilişsel Davranışçı Kuram	28
2.1.9. Akademik Erteleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	29
2.1.9.1. Lise Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	29
2.1.9.2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	32

2.2. İnternet Bağımlılığı ile İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	36
2.2.1. İnternet Bağımlılığı.....	36
2.2.2. İnternet Bağımlılığı ve Ergenlik Dönemi	40
2.2.3. İnternet Bağımlılığının Nedenleri.....	43
2.2.4. İnternet Bağımlılığının Etkileri.....	47
2.2.5. İnternet Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	50
2.2.5.1. Lise Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	50
2.2.5.2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	52
2.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlarla İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	55
2.3.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	55
2.3.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlarla İlgili Kuramlar.....	57
2.3.2.1. Murray’ın Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı.....	57
2.3.2.2. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	61
2.3.2.3. Öz Belirleme Kuramı	65
2.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	72
2.3.3.1. Lise Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	72
2.3.3.2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	75
2.4. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarını Açıklamaya Yönelik Oluşturulan Modelin Kuramsal Temeli.....	78
3. YÖNTEM.....	84
3.1. Araştırma Modeli	84
3.2. Evren ve Örneklem.....	84
3.3. Veri Toplama Araçları.....	86
3.3.1. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ).....	86
3.3.2. İnternet Bağımlılık Ölçeği (İBÖ).....	87
3.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği-Lise Formu (TPİÖ-L).....	87
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	88
3.4. Verilerin Toplanması.....	88
3.5. Verilerin Analizi.....	88
4. BULGULAR.....	91
4.1. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	91
4.2. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	92
4.3. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	93
4.4. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Not Ortalamasına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	94
4.5. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	95
4.6. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	96
4.7. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	97
4.8. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Bir Günde İnternette Geçirilen Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	98

4.9. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışları, İnternet Bağımlılıkları ve Temel Psikolojik İhtiyaçların Alt Boyutlarından İlişki İhtiyacı, Yeterlik İhtiyacı, Özerklik İhtiyacı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	100
4.10. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarını; İnternet Bağımlılığı, Temel Psikolojik İhtiyaçların Alt Boyutlarından İlişki İhtiyacı, Yeterlik İhtiyacı, Özerklik İhtiyacı Değişkenlerinin Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerle Açıklamasına İlişkin Bulgular	101
5. TARTIŞMA VE YORUM	108
5.1. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	108
5.2. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	109
5.3. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	110
5.4. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Not Ortalamasına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	112
5.5. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	113
5.6. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	115
5.7. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Bir Günde İnternette Geçirilen Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	116
5.8. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının İnternet Bağımlılığı ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Açısından Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerle Açıklanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	117
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
6.1. Sonuçlar.....	123
6.2. Öneriler.....	124
6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler	124
6.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	126
KAYNAKÇA	128
EKLER.....	156
Ek 1. Gönüllü Katılım Formu ve Kişisel Bilgi Formu Örnek Sorular	157
Ek 2. Akademik Erteleme Ölçeği Örnek Maddeler.....	158
Ek 3. İnternet Bağımlılık Ölçeği Örnek Maddeler	159
Ek 4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Örnek Maddeler	160
Ek 5. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	161
Ek. 6. Ölçek Kullanım İzinleri	162
ÖZ GEÇMİŞ.....	165

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1:	Örneklem Grubuna Ait Özellikler	85
Tablo 2:	Cinsiyet Değişkenine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait t Testi Sonuçları	91
Tablo 3:	Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	92
Tablo 4:	Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 5:	Okul Türüne Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	93
Tablo 6:	Okul Türüne Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo 7:	Not Ortalamalarına Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	94
Tablo 8:	Not Ortalamalarına Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 9:	Anne Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	96
Tablo 10:	Anne Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	96
Tablo 11:	Baba Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	97
Tablo 12:	Baba Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	97
Tablo 13:	Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	98
Tablo 14:	Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	98
Tablo 15:	Bir Günde İnternette Geçirilen Süreye Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	99
Tablo 16:	Bir Günde İnternette Geçirilen Süreye Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 17:	Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonları ve Betimsel İstatistikler	100
Tablo 18:	Uyum Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Değerler	102
Tablo 19:	İlk Modelde Yer Alan Değişkenlerin Regresyon Katsayıları, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve P Değerleri	103
Tablo 20:	Uyum Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Değerler	104
Tablo 21:	Son Modelde Yer Alan Değişkenlerin Regresyon Katsayıları, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve p Değerleri	105

Tablo 22:	Değişkenler Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler (Standardize Edilmiş Etkiler).....	105
Tablo 23:	Değişkenler Arasındaki Dolaylı Etkilerin Anlamlılık (p) Değerleri ..	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1:	Erteleme Döngüsü..... 18
Şekil 2:	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi 63
Şekil 3:	Öz Belirleme Süreci, Motivasyon Türleri, Düzenleme Türleri 69
Şekil 4:	Kavramsal Model..... 83
Şekil 5:	Test Edilen İlk Model 101
Şekil 6:	Test Edilen Son Model 103

KISALTMALAR

AEÖ	: Akademik Erteleme Ölçeği
İBÖ	: İnternet Bağımlılık Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖBK	: Öz Belirleme Kuramı
TPIK	: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı
TPIÖ-L	: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği-Lise

1. GİRİŞ

Zaman, geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumaya devam eden en önemli kavramlardan biridir. Geçen zamanın bir saniyesinin bile geri getirilemediği ve satın alınamayan tek şeyin zaman olduğu gerçeği çok açıktır. Bu da beraberinde zamanı planlı ve verimli kullanma, anı değerlendirme, yaşamı ve yapılacakları ertelememe konularını akla getirmektedir. Her geçen gün yapılacak işler ve sorumluluklar artmakta ve bu işleri zamanında yetiştirmek zorlaşmaktadır. Bazı kişiler bu zorlu yaşam koşullarına rağmen sorumluluklarını zamanında yerine getirebilirken, bazıları yapacağı işleri ertelemekte, erteledikçe işler birikmektedir. Biriken işler kişinin gözünde büyüdüğü için yine erteme gerçekleşmekte ve bu döngü böylece devam edip gitmektedir.

Erteleme döngüsü, her yaşta ve her meslek grubundaki kişilerde görülebilmektedir. Erteleme yeni bir kavram değildir, erteleme davranışının çok eski zamanlardan, medeniyetin doğuşundan beri varlığını sürdüren ve insanlığı etkileyen bir problem olduğu düşünülmektedir (Burka ve Yuen, 2008, 5; Steel, 2007). Türk Dil Kurumu ([08.01.2017]), ertelemeyi “sonraya bırakmak, tehir etmek, tecil etmek, talik etmek” şeklinde açıklamaktadır. Merriam-Webster Sözlüğü (Merriam-Webster Dictionary, [07.01.2017]) ise “yapılması gereken bazı işleri yapmayı kasıtlı olarak sonraya bırakmak” şeklinde tanımlamaktadır.

Erteleme, bu konuda çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından da çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları “yapılması planlanan bir işin geciktirildiğinde sonucunun daha kötü olacağının bilinmesine rağmen, gönüllü olarak aksatmak, yani öz-düzenlemede başarısızlık; zamanında ve öncelikli yapılması gereken bir işi geçerli bir neden olmadan başka bir zamana bırakmaya neden olan problemli bir alışkanlık; bir niyeti uygulamaktan kaçınmak; bugün yapılması gereken bir işi yarına bırakmak; öznel rahatsızlık yaşayacağı şekilde görevleri gereksiz yere geciktirmek; işlerin zamanında yapılmaması ve sorumlulukların, kararların veya yapılması gereken görevlerin aksatılması ve karar almayı veya bir işi yapmayı geciktirmeye yönelik bir özellik veya davranışsal bir eğilim” biçimindedir (Haycock,

McCarty ve Skay, 1998; Knaus, 2002; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Schouwenburg ve diğ., 2004, xi; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel 2007; Van Eerde, 2000). Knaus (2000), tüm gecikmelerin erteleme olmadığını belirtmektedir. Steel ve Klingsieck (2016), eğer erteleme, sonucun daha kötü olacağı bilinmesine rağmen gerçekleşiyorsa, amaca yönelik, işlevsel ve olumlu gecikmenin erteleme olamayacağını söylemektedir. Yapılan tanımlara bakıldığında, ertelemenin; “yapılması planlanan bir işin herhangi bir neden olmaksızın ve olumsuz sonuçlara neden olacağı bilindiği halde akılcı olmayan bir şekilde geciktirilmesi” olarak ifade edilebileceği söylenebilir.

Erteleme ile ilgili yapılan çalışmalar, ertelemenin sadece çalışma alışkanlığındaki ya da zamanı planlamadaki bir eksiklik olmadığını, nedenleri ve oluşturduğu sonuçlar itibarıyla davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerin karmaşık etkileşiminden oluşan çok yönlü bir olgu olduğunu ve tek bir egemen teoriyle açıklanamayacağını göstermektedir (Combs, 2012, 38; Ferrari, 1991; Knaus, 2000; Mann, 2016; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle oldukça farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Alanyazında en yaygın olan sınıflandırma, kişilik özelliği olarak erteleme ve durumsal erteleme şeklindedir (Kağan, 2009; Klingsieck ve diğ., 2013; Milgram, 1987; Milgram, Mey-Tel ve Levison, 1998; Schouwenburg, 2004a, 4; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997). Lay (1986), kişilik özelliği olarak ertelemeyi, bazı amaçlara ulaşmak için gerekli olan işleri erteleme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir sınıflama olan durumsal erteleme ise, ertelemeyi tetikleyen veya sebep olan koşullara odaklanır. Durumsal erteleme türlerinden en önemlisi, bu çalışmanın da konusu olan akademik erteledir. Akademik erteleme; sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili yönetsel görevleri yerine getirme gibi bazı temel akademik işlerin geciktirilmesi, son ana bırakılması şeklinde tanımlanmaktadır (Solomon and Rothblum, 1984). Akademik erteleme alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin büyük bölümünün erteleme davranışı sergilediğini göstermektedir. Bu konuda en bilinen çalışmalardan biri olan Solomon ve Rothblum’un (1984) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin yarısı zamanlarının en az %50’sinde akademik erteleme davranışı sergilediklerini, %38’i ise bazen akademik erteleme davranışında bulunduklarını belirtmiştir. Ülkemizde üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada, öğrencilerin %53’ünün akademik ertelemeye

bulundukları görülmüştür (Ulukaya ve Bilge, 2014). Bu konuda yapılan çalışmaların çoğunun üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar son zamanlarda artış gösterse de sayıca daha azdır (Arslan, 2013; Aydoğan, 2008; Çakıcı, 2003; Çetin, 2016; Gürültü, 2016; Klassen ve Kuzucu, 2009; Uzun Özer, 2009). Uzun Özer'in (2009) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da öğrencilerin yarısından fazlasının akademik erteleme davranışı sergilediği görülmüştür. Başka bir çalışmada ise, Türk ergenlerin %80'inden fazlasının her gün bir saatten fazla yapacakları işleri erteledikleri ve normal bir okul gününde ise öğrencilerin %40'ından fazlasının üç ve daha fazla saatini işleri erteleyerek geçirdiği saptanmıştır (Klassen ve Kuzucu, 2009). Dolayısıyla, öğrencilerin birçoğu yapmaları gereken görevleri mümkün olan son ana kadar ertelemektedirler. Yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, akademik erteleme davranışı yaygınlığının, lise öğrencilerinde oldukça fazla olduğu anlaşılmaktadır. O nedenle bu gruba yönelik yapılacak çalışmaların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik dönemindeki erteleme davranışının telafisi zor ve çok önemli sorunlara yol açacağını söylemek hiç de şaşırtıcı olmayacaktır. Çünkü bu dönemde görülen erteleme davranışının azaltılamaması, daha sonraki yıllarda ve yaşamın diğer alanlarında da bu davranışın sergilenmesine ve alışkanlık haline gelmesine neden olabilmektedir (Owens ve Newbegin, 1997). Belli bir zamanda yapılması gereken bu işleri geciktirmek, sonrasında pek çok olumsuzlukla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Eğitim süreci boyunca yapılması gereken pek çok görev vardır. Ödev hazırlama, sınavlara çalışma, sunum yapma gibi oldukça zorlayıcı bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Önlerinde istedikleri mesleğe ulaşmalarını sağlayacak neredeyse tek seçenek olan çok zor ve seçici bir üniversite sınav sistemi bulunan lise öğrencilerinin, derslerine düzenli ve sistemli çalışmamaları tüm geleceklerini ve hayallerini kaybetmelerine yol açacaktır. Akademik ertelemenin öğrenciler üzerinde çok fazla yaygın olması ve onları olumsuz etkilemesi nedeniyle, akademik erteleme davranışının nedenlerini anlamak için çok sayıda araştırma yapılmıştır (Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Kağan, 2009; Kandemir, 2014; Klingsieck ve diğ., 2013; Orpen, 1998; Şeker, 2015; Uzun Özer, 2009). Kişilik özellikleri, motivasyon ve öz düzenleme, yapılan işin özellikleri ve durumsal faktörlerle ilgili değişkenler, bu konu

ile ilgili alanyazında akademik erteleme davranışının nedenleri ve ilişkili etmenler olarak göze çarpmaktadır.

Bu araştırmada ele alınan ve akademik erteleme ile ilişkili olduğu düşünülen önemli bir değişken ise İnternet bağımlılığıdır. Teknolojik gelişmelerin hızına paralel olarak İnternet kullanım oranı, hem dünyada hem de ülkemizde çok ciddi oranda artış göstermeye devam etmektedir. İnternet Dünya İstatistikleri'ne (İnternet World Stats, [11.04.2017]) göre, dünya nüfusunun %49,6'sı İnterneti kullanmaktadır ve bu da yaklaşık dört milyara yakın kişinin İnternet kullandığı anlamına gelmektedir. Türkiye, İnternet kullanım oranının en yüksek olduğu ilk 20 ülke arasında 18. Sırada yer almaktadır ve İnternet kullanım oranı %57.4'tür. Türkiye İstatistik Kurumu ([23.10.2017]) hanelerde bilişim teknolojileri kullanımı verilerine göre ise Türkiye'de İnternet kullanım oranı %66.8'dir. Günümüzde İnternetin eğitim, ticaret, bilgi edinme, eğlence, iletişim gibi pek çok alanda vazgeçilmez bir işlevi bulunmaktadır. İşlevsel kullanıldığında çok büyük faydaları olan her gelişme gibi, amacı dışında ve bilinçsizce, aşırı kullanıldığında da, akademik, finansal, mesleki, fiziksel ve sosyal ilişkisel anlamda pek çok soruna yol açabilmektedir (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Young, 1998). Bu olumsuz sonuçlara yol açması "İnternet bağımlılığı" kavramının ortaya atılmasına ve bu konu ile ilgili pek çok çalışma yapılmasına yol açmıştır.

İnternet bağımlılığı kavramı, tanımı ve tanı kriterleri ile ilgili, alanyazında oldukça farklı görüşler bulunmaktadır. İnternet bağımlılığını ifade etmek için araştırmacılar tarafından çok farklı kavramlar kullanılmıştır. Bunlar; İnternet bağımlılığı bozukluğu (Goldberg, 1996), patolojik İnternet kullanımı (Davis, 2001; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000), problemli İnternet kullanımı (Beard ve Wolf, 2001; Ceyhan ve Ceyhan, 2008; Davis, Flett ve Besser, 2002; Odacı ve Kalkan, 2010; Shapira ve diğ., 2000) ve İnternet bağımlılığı (Chou and Hsiao, 2000; Nalwa ve Anand, 2003; Young, 1998) şeklinde sıralanabilmektedir. Bu çalışmada, daha yaygın olarak kullanıldığı düşünülen İnternet bağımlılığı kavramının kullanılması tercih edilmiştir. İnternet bağımlılığı, özellikle ergenler arasında daha hızlı bir yayılım gösterme potansiyeline sahiptir (Cengizhan, 2005; Ceyhan, 2008; Doğan, 2013; Gürcan, 2010; Taylan ve Işık, 2015). Kişilik gelişiminin ve psikolojik olgunluğun ortalarında oldukları için ergenler, yetişkinlere kıyasla bağımlılık yapıcı madde ya da aşırı İnternet kullanımı gibi davranışların zararlı etkilerine karşı çok

daha riskli durumdadırlar (Kaltiala-Heino, Lintonen ve Rimpelä, 2004). Ögel (2012, s.21), ergenlik dönemi sorunları ya da kuşak çatışması gibi sebepler sonucunda aileyle paylaşımların azalması, arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olması gibi nedenlerle kendisini yalnız hisseden ergenlerin daha kolay bir şekilde İnternete bağımlı olabileceklerini ifade etmektedir.

Davis (2001), İnternet bağımlılığını kişinin İnternet kullanımında kendini kaybetmesi, kontrol edememesi ve dolayısıyla da psikolojik, sosyal ve akademik hayatında sıkıntılar yaşaması olarak açıklamaktadır. Beard ve Wolf (2001), problemlı İnternet kullanımını, kişinin yaşamında psikolojik, sosyal, okul ve işle ilgili sorunlar oluşturacak şekilde İnterneti kullanması olarak tanımlamaktadır. Young (1998), kumar oynama bozukluğu tanı kriterlerinin İnternet kullanımının patolojik doğasına çok daha yakın olduğunu düşünerek İnternet bağımlılığı tanı kriterlerini oluşturmuştur. Her tür bağımlılığın; kontrol edilemez bir istek, kontrol kaybı, kullanımla ilgili aşırı uğraş ve sorunlara neden olmasına rağmen kullanımın devam etmesi gibi özellikleri bulunduğunu aktarmaktadır (Young, 2004). Alanyazından da anlaşıldığı gibi, İnternet bağımlılığı tanımları farklılaşabilmektedir ve tanılananın da standart bir uygulaması henüz kesinleşmemiştir. Bununla birlikte, kişinin kontrolünü kaybetmesi, hem psikolojik hem de sosyal anlamda çeşitli sorunlar yaşaması gibi ortak olumsuz etkilere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Akademik erteleme davranışı ile ilişkili olabilecek önemli değişkenlerden bir tanesinin de temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması olduğu düşünülmektedir. Psikolojide ihtiyaç kavramı, insanın gelişmesi, çevresiyle uyumlu bir etkileşim sağlaması için gerekli olan önemli şartların eksikliğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Baymur, 1994, s. 64). Psikolojik ihtiyaçlar konusu, insan davranışının oluşmasında harekete geçirici bir güç olmasından dolayı, pek çok kuramcının açıklamaya çalıştığı bir konu olmuştur ve insanların tutum ve davranışlarının nedenlerini daha iyi kavramak için onların psikolojik ihtiyaçlarının oldukça iyi bilinmesi gerekmektedir (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005). Bu konuda çalışmış kuramcılar arasında Murray ve Maslow bulunmaktadır. Murray (1953), kişilik değerlendirmesinde ihtiyaçların önemine vurgu yapmış, çevrenin etkisinin, ihtiyaçların ortaya çıkması ve doyurulmasında önemli olduğunu belirtmiştir. İhtiyaçların birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu, kişilere özel bir hiyerarşik düzen içerisinde doyurulduklarını ifade etmiştir. Maslow (1987) ise insanların

doğuştan kendilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu, fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı ihtiyaçlarının belirli düzeyde doyurulmasının kişinin kendini gerçekleştirme arayışında ön koşul olduğunu belirtmektedir. Bu ihtiyaçların doyurulmasında çevrenin etkisinin önemli olduğu ve destekleyici bir ortamın kişiyi kendini gerçekleştirme sürecine ulaştırabileceği vurgulanmaktadır.

Temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgilenen diğer bir kuram ise Öz Belirleme Kuramı'dır (ÖBK) (Deci ve Ryan, 2000). ÖBK ihtiyaçları; sonradan kazanılan güdülerden ziyade organizmik bir gereklilik olarak, doğuştan gelen ve fizyolojik olmaktan daha çok psikolojik ve evrensel olarak tanımlamaktadır (Vanteenkiste ve Ryan, 2013). Bu kuramda ihtiyaçlar, kişinin psikolojik gelişimi, bütünleşme ve iyi oluş için temel olan, doğuştan gelen psikolojik besinler şeklinde betimlenmektedir. Kuram, üç temel psikolojik ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarıdır (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000a). Yeterlik, yaptığı faaliyetlerde kişinin kendisini başarılı hissetmesi ve dışsal ve içsel sonuçlara nasıl ulaşabileceğini anlaması olarak açıklanabilir. İlişkili olma, kişinin içinde bulunduğu sosyal ortamda başkalarıyla güvenli ve tatmin edici bağlantılar kurmasını içerir. Özerklik ise, kişinin yaptığı davranışlarda kendi kendine inisiyatif alması ve öz düzenleme becerisine sahip olması anlamına gelmektedir (Deci ve diğ., 1991). Sosyal çevresinde kişinin bu üç temel psikolojik ihtiyacını karşılayacak fırsatlara sahip olmasının, onun motivasyon, performans ve gelişimini en üst düzeye çıkaracağı belirtilmektedir (Deci ve diğ., 1991; Deci, Ryan ve Williams, 1996). Örneğin, özerklik ihtiyacını karşılayan bir ortamın; içsel motivasyonu artıracığı, öğrenmeye karşı daha ilgili olmayı sağlayacağı, yaratıcılığı artıracığı, kavramsal öğrenmeyi artıracığı, daha yüksek özgüveni sağlayacağı, fiziksel ve psikolojik sağlığı artıracığı varsayılmaktadır (Deci ve Ryan, 1987; Deci ve diğ., 1991). Fakat bu üç ihtiyacın karşılanmadığı bir ortamın; kişinin motivasyonunu azaltacağı, doğal gelişim sürecini sekteye uğratacağı, kişinin yabancılaşmasına, iç çatışma yaşamasına, kaygıya, depresyona ve daha zayıf performans sergilemesine neden olacağı vurgulanmaktadır (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2000). Bu araştırmada da temel psikolojik ihtiyaçlar ÖBK bağlamında incelenmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçların değişik değişkenler açısından incelendiği pek çok araştırma mevcuttur. Bunlardan bazıları; öznel iyi oluş (Cihangir Çankaya, 2009;

Gündoğdu ve Yavuzer, 2012, İlhan ve Özbay, 2010; Sheldon ve Bettencort, 2002; Türkdoğan ve Duru, 2012;), matematik kaygısı ve motivasyon (Durmaz ve Akkuş, 2016), insani değerler (Kesici, 2015), mutluluk (Sapmaz ve diğ., 2012), psikolojik sağlık (Uzman, 2014), öz-saygı (Ümmet, 2015), saldırganlık (Şahin ve Korkut Owen, 2009), genel öz yeterlik ve sürekli kaygı (Sarı ve diğ., 2011), yaşam doyumdur (Çivitçi, 2012).

Bu araştırmada, ertelemenin çok boyutlu yapısı dikkate alınarak ergenlerin İnternet bağımlılıklarının ve temel psikolojik ihtiyaçlarının akademik erteleme davranışlarını doğrudan ve dolaylı ilişkilerle bir model kapsamında ne düzeyde açıkladığı araştırılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki amacı vardır:

1. Ergenlerin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, okul türüne, not ortalamasına, anne-baba eğitim düzeylerine, ailelerinin aylık gelirlerine, günlük İnternet kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

2. Ergenlerin İnternet bağımlılık düzeylerinin ve temel psikolojik ihtiyaçlarının akademik erteleme davranışlarını doğrudan ve dolaylı ilişkilerle bir model kapsamında ne düzeyde açıkladığının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1.1. Araştırmanın alt problemleri

Yukarıdaki amaçlara bağlı olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Ergenlerin akademik erteleme davranışları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. Ergenlerin akademik erteleme davranışları, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Ergenlerin akademik erteleme davranışları, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

4. Ergenlerin akademik erteleme davranışları, not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

5. Ergenlerin akademik erteleme davranışları, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Ergenlerin akademik erteleme davranışları, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Ergenlerin akademik erteleme davranışları, ailelerinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

8. Ergenlerin akademik erteleme davranışları, günlük İnternet kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

9. Ergenlerin akademik erteleme davranışları; İnternet bağımlılık düzeyleri, temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından yeterlik, ilişki, özerklik ihtiyacı değişkenleriyle doğrudan ve dolaylı ilişkilerle bir model kapsamında açıklanmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

İnternet kullanım oranı ergenlerde oldukça hızlı bir artış göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu ([23.10.2017]) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre 2017 yılında 16-24 yaş arasındaki kişilerin İnternet kullanım oranı %87.2'dir. Bu oran diğer yaş gruplarına göre oldukça fazladır. İnternetin gençler üzerinde oluşturduğu etki, olumlu olduğu kadar olumsuz da olabilmektedir. Ergenler gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları nedeniyle İnternet bağımlılığı riskine daha açık konumdadırlar. Modern teknolojinin insanların görevlerini erteleme eğilimlerini gittikçe daha kolay hale getirdiği de belirtilmektedir (Combs, 2012, 19; Thakkar, 2009). Yapılan çalışmalar doğrultusunda, öğrencilerin akademik başarıları, psikolojik ve fiziksel sağlıkları üzerinde olumsuz etkileri olan akademik erteleme davranışı ve İnternet bağımlılığının öğrenciler arasında oldukça yaygın bir sorun olduğu görülmektedir. Akademik başarının önündeki ciddi engellerden olan akademik erteleme ve İnternet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısı oldukça azdır. Var olan araştırmalar da çoğunlukla üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Önlerinde üniversite sınavı gibi zorlayıcı bir sınavın olduğu ergenlerin akademik başarı ve performanslarına olumsuz etkileri olduğu düşünülen akademik erteleme ve İnternet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin bilimsel

verilerle ortaya konulmasının bu konuda yapılacak önleme ve müdahale çalışmaları açısından çok daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, eğitim-öğretim kurumlarında akademik erteleme alışkanlıkları ve İnternet bağımlılıkları nedeniyle kapasitelerinin altında başarı gösteren ve uzun dönemli ve telafisi zor kayıplara uğrayan öğrencilerin sorun çok büyümeden ve daha erken fark edilmesi ve bu öğrencilerin daha üretken duruma getirilmeleri için yapılacak çalışmalar açısından önemli görülmektedir. Ayrıca ergenlik döneminde geliştirilen bazı olumsuz alışkanlıkların tüm yaşamlarını etkilediği ve sonrasında değiştirilmesinin zor olduğu düşünülürse, bu dönemdeki önleyici çalışmaların önemi inkâr edilemez. Lise yıllarında öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasına ve İnternet bağımlılığın önlenmesine yönelik eğitici ve önleyici rehberlik çalışmaları gerçekleştirilirse, akademik erteleme davranışının yoğun olarak görüldüğü üniversite döneminde de bu olumsuz davranışın yaygınlığı azaltılabilir.

Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmamasının, kişinin motivasyonunu azaltacağı, doğal gelişim sürecini sekteye uğratacağı, kişinin yabancılaşmasına, iç çatışma yaşamasına, kaygıya, depresyona ve daha zayıf performans sergilemesine neden olacağı vurgulanmaktadır (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2000). Yeterlik, ilişki ve özerklik ihtiyaçlarının doyumuna fırsat sağlayan sosyal ortamların motivasyonu, performansı ve gelişimi en üst düzeye çıkardığı (Deci ve diğ., 1991), içsel motivasyonun sağlanmasının veya dışsal motivasyonun içselleştirilmesinin önceki ihtiyaç doyumu deneyimiyle bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Gagne ve Deci, 2005). Görüldüğü gibi temel psikolojik ihtiyaçların sosyal çevre tarafından doyurulması tüm yaş grupları için çok önemli olmakla birlikte, bilişsel ve sosyal gelişimin en önemli evrelerinden olan ergenlik döneminde daha fazla önem arz etmektedir. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin doğası ve İnternet bağımlılığının temel psikolojik ihtiyaç doyumu üzerindeki etkisi, aileler ve öğretmenler tarafından bilinirse, bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çalışmalar daha etkin bir şekilde yapılabilir. Bu ortamlarda öğrencilerin yeterlik, özerklik ve ilişki ihtiyaçları sağlıklı bir şekilde doyurulursa, fiziksel ve psikolojik sağlık, öz belirlenmiş motivasyon ve dolayısıyla daha az akademik erteleme davranışı ve yüksek akademik başarı sağlamaları desteklenmiş olacaktır. Ayrıca İnternet bağımlılığının temel psikolojik ihtiyaç doyumu üzerindeki ve temel psikolojik ihtiyaçlar aracılığıyla akademik

erteleme davranışı üzerindeki etkilerinin incelenmesinin, hem alanyazına hem de bu konudaki önleyici ve müdahale edici çalışmalara çok önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlılar)

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımdan hareket edilmektedir.

1. Araştırma kapsamına alınan lise öğrencileri kendilerine verilen ölçekleri ve bilgi formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde doldurmuşlardır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıklarına aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırma bulguları, Akademik Erteleme Ölçeği (Çakıcı, 2003), İnternet Bağımlılık Ölçeği (Günüç ve Kayri, 2010) ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Lise Formu'nun (Şahin, 2009) kapsadığı niteliklerle sınırlıdır ve sadece benzer özelliklere sahip lise öğrencilerine genellenebilir.

2. Araştırmada bireylere ilişkin bilgiler araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan sorularla sınırlıdır.

3. Bu araştırma 2016-2017 güz döneminde İstanbul Bayrampaşa ilçesindeki çeşitli ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden öğrencilerden toplanmış verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Erteleme (Procrastination): Yapılması planlanan bir işi, gecikmeden dolayı sonucun daha kötü olacağı bilinmesine rağmen, gönüllü olarak geciktirmektir. (Steel, 2007).

Akademik Erteleme (Academic Procrastination): Sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili yönetimsel görevleri yerine getirme gibi bazı temel akademik işlerin geciktirilmesi ve son ana bırakılmasıdır (Solomon and Rothblum, 1984).

İnternet Bağımlılığı: Kişinin İnternet kullanımında kendini kontrol edememesi ve bunun sonucunda da psikolojik, sosyal ve akademik yaşamında problemler yaşamasıdır (Davis, 2001).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar: İnsanların fiziksel gelişimi ve işlevselliği gibi kişiliklerinin ve bilişsel yapılarının gelişimi için de gerekli besinler bulunmakta ve bu besinler Öz Belirleme Kuramı'nda temel psikolojik ihtiyaçlar şeklinde isimlendirilmektedir (Deci ve Ryan, 2002, 7). Üç temel psikolojik ihtiyaç vardır, bunlar; özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarıdır (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, akademik erteleme, İnternet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili kuramsal bilgi ve ilgili araştırmalar sunulmuştur. Ayrıca ergenlerin akademik erteleme davranışlarını açıklamaya yönelik oluşturulan modelin kuramsal temeline yer verilmiştir.

2.1. Akademik Erteleme ile İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde ertelemenin tarihçesi, tanımı, boyutları, erteleme döngüsü, erteleme türleri, akademik erteleme ve nedenleri, akademik ertelemenin sonuçları, ertelemeyi açıklayan kuramsal yaklaşımlar ve erteleme ile ilgili yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Ertelemenin Tarihçesi

Erteleme, çok eski zamanlardan, medeniyetin doğuşundan beri varlığını sürdüren ve insanlığı etkileyen bir problem olmuştur (Burka ve Yuen, 2008, 5; Steel, 2007). Knaus (2000), erteleme davranışının geçmişinin iki buçuk milyon yıl öncesine kadar uzandığını ve medeniyetleşmeyle paralel bir gelişime sahip olduğunu belirtmektedir. Geç yetişen ürünün kıtlığa neden olduğu eski toplumlar da bilinmekte (Combs, 2012, 19), tarım rehberlerinde ertelemenin problem olarak ifade edildiği yazılar bulunmaktadır (Steel, 2007). M.Ö. 800 yılında Yunan şairi Hesiod, ertelemeyi günah veya tembellik olarak ele almıştır (Combs, 2012, 19). Eski Roma ve Yunan askeri belgelerinde ve eski dini metinlerde ertelemeden bahsedildiği görülmektedir (Steel, 2007). Eski Babil Hükümdarı Hammurabi, gereksiz gecikmelerin neden olduğu olumsuzlukları fark etmiş ve 283 kanunundan biriyle ertelemeyi cezalandırmıştır. Medeniyetleşme geliştikçe, kültürel kurumların beklentileri arttıkça, zamanlama kavramı oluştuğça, erteleme durumları da artmıştır. Erteleme; Sanayi Devrimi, zamanın etkili kullanımı ve bireylerin toplumsal değeri arasındaki büyüyen ilişkiyle birlikte batı toplumlarında daha fazla görünürlük kazanmıştır (Knaus, 2000). Modern teknoloji, insanların ertelemelerini gittikçe daha kolay hale getirmektedir (Combs,

2012, 19; Thakkar, 2009). Artık, elektronik çağda, tüm verimlilik araçlarının en büyüğü olan bilgisayar, iki tarafı keskin bir kılıç haline gelmiştir: bazıları kazanmak için, bazıları ise ertelemek için kullanmaya başlamıştır (Knaus, 2000).

2.1.2. Erteleme Nedir?

Türk Dil Kurumu ([08.01.2017]), erteleme kelimesini “sonraya bırakmak, tehir etmek, tecil etmek, talik etmek” şeklinde açıklamaktadır. Merriam-Webster sözlüğü (Merriam-Webster Dictionary, [07.01.2017]) ise “yapılması gereken bazı işleri yapmayı kasıtlı olarak sonraya bırakmak” şeklinde tanımlamaktadır. Erteleme kelimesinin İngilizce karşılığı olan “procrastination” ifadesi, 16. Yüzyılda iki kelimenin birleşiminden oluşan Latin bir kelime olan “procrastinatus”tan İngilizceye geçmiştir. “Pro-” ifadesi “ileriye”, “crastinus” ifadesi ise “yarına ait” anlamına gelmektedir. İlk kez 1588 yılında kullanılmıştır. (Ferrari, Johnson ve McDown, 1995, 4; Merriam-Webster Dictionary, [07.01.2017]). Yarına bırakma; yaygın olarak “daha sonra yapacağım” şeklinde bilinmektedir (Burka ve Yuen, 2008, 5).

Erteleme, bu konuda çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Erteleme; yapılması planlanan bir işi, gecikmeden dolayı sonucun daha kötü olacağı bilinmesine rağmen, gönüllü olarak geciktirmek, yani öz düzenleme başarısızlığı; zamanında ve öncelikli yapılması gereken bir işi geçerli bir neden olmadan başka bir zamana bırakmaya neden olan problemlili bir alışkanlık; bir niyetin uygulanmasından kaçınılması; bugün yapılması gereken bir işi yarına bırakmak; öznel rahatsızlık yaşayacağı şekilde görevleri gereksiz yere erteleme eylemi; işlerin zamanında yapılmaması ve sorumlulukların, kararların veya yapılması gereken görevlerin ertelenmesi ve karar almayı veya bir işi yapmayı geciktirmeye yönelik bir özellik veya davranışsal bir eğilim olarak tanımlanmıştır (Haycock, McCarty ve Skay, 1998; Knaus, 2002; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Schouwenburg ve diğ., 2004, xi; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel 2007; Van Erde, 2000). Erteleme davranışında bulunanlar, belirli işleri yapma konusundaki niyetleri itibariyle işlerini ertelemeyenlerden farklı değillerdir (Sirois, 2004). Fakat niyetin uygulanmasından kaçınma noktasında farklılaşırlar, çünkü ertelemeye; uzun vadeli ödül, çekici olmayan bir işin yapılması sonrasında elde edilecektir ve kişi daha önemsiz fakat daha çekici olan başka bir işi yapmayı tercih eder (Van Erde, 2000).

Knaus (2000), tüm gecikmelerin erteleme olmadığını belirtmektedir. Steel ve Klingsieck (2016), eğer erteleme, sonucun daha kötü olacağı bilinmesine rağmen gerçekleşiyorsa, amaca yönelik, işlevsel ve olumlu gecikmenin erteleme olamayacağını söylemektedir ve ön hazırlık bilgilerinin toplanması, araştırılması ve içselleştirilmesinin gerektiği durumlarda stratejik gecikmelerin yapılmasının bazı avantajları olduğunu aktarmaktadır. Örneğin; bazı öğrenciler tam anlamıyla çalışacakları konular açıklanana kadar planlı ve akılcı bir şekilde çalışmayı erteleyebilirler. Eğer gecikme planlanmamışsa, erteleme davranışı olarak nitelenebilir (Shouwenburg, 2004a, 4). Knaus (2000), işlevsel olmayan erteleme sürecinin bazı bilişsel ve davranışsal mekanizmalara sahip olduğunu söylemiştir. Bunlar; bir işten kaçınma isteği, ertelemeye karar verme, daha sonra yapmaya söz verme, farklı aktivitelerle meşgul olma ve gecikmeleri haklı çıkarmak ve suçlamadan kendini korumak için mazeret bulmadır. Kişi işlevsel olmayan bir şekilde ertelemeye bulunduğu zaman, sağlığını, mutluluğunu, verimliliğini, ilişkilerini veya öz-değer duygusunu olumlu anlamda etkileyebilecek önemli gelişmeleri veya eylemleri bir kenara bırakmış olur. Basit bir kaçınma eyleminden daha çok erteleme; hepsi kişisel ve toplumsal bir bağlamda oluşan birbirine bağlı algıların, duyuların, düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin içinde bulunduğu bir süreçten oluşmaktadır. Erteleme, olumsuz bir duygu fısıltısı veya rahatsızlık beklentisiyle başlar ve gecikmelere ve daha sonraki gecikmelere kadar uzanır (Knaus, 2002). Erteleme, psikolojik ve duygusal olarak yorucu ve aynı zamanda da çok stresli olabilmektedir (Sirois, 2016). Erteleme davranışı ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların çoğu, erteleme davranışının olumsuzluğuna vurgu yapmaktadır.

2.1.3. Ertelemenin Boyutları

Erteleme, sıklıkla bir zaman yönetimi problemi olarak sunulmakta ve erteleme davranışı gösterenler de zaman tahmini konusunda yanlış kanıya sahip kişiler veya tembel kişiler (Thakkar, 2009) olarak tasvir edilmektedir (Pychyl, Morin ve Salmon, 2000). Fakat erteleme ile ilgili yapılan çalışmalar, ertelemenin sadece çalışma alışkanlığındaki ya da zamanı planlamadaki bir eksiklik olmadığını, nedenleri ve oluşturduğu sonuçlar itibarıyla davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerin karmaşık etkileşiminden oluşan çok yönlü bir olgu olduğunu ve tek bir egemen teoriyle açıklanamayacağını göstermektedir (Combs, 2012, 38; Ferrari, 1991; Knaus, 2000;

Mann, 2016; Solomon ve Rothblum, 1984). Çalışmanın bu bölümünde ertelemenin davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutları açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.3.1. Ertelemenin Davranışsal Boyutu

Erteleme ile ilgili çalışmalar yapan bazı araştırmacılar, ertelemeyi belirli bir görevden kaçınma davranışı olarak tanımlayarak ve çalışmak için harcanan zaman gibi davranışsal değişkenlerle (Beck, Koons ve Milgrim 2000; Custer, 2016) açıklamışlardır. Zaman ve görev yönetimindeki eksiklikler, ertelemenin bu boyutunda oldukça önemlidir. Davranış yönelimli bazı erteleme ölçekleri, öğrencilerin planladığı zamanda çalışmaya başlayıp başlamadığını, çalışmaya ara verip vermediğini veya bırakıp bırakmadığını araştırmaya odaklanmıştır (Shouwenburg, 2004a, 4). Bazı araştırmacılar, öğrencilerin verilen soruları geri getirme zamanına (Lay, 1986), bazıları dönem ödevini belirlenen sürede tamamlamaya (Tice ve Baumeister, 1997), bazıları da laboratuvar çalışmasına başlama ve bitiş tarihine bakarak (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997) ertelemenin davranışsal boyutuna açıklık getirmeye çalışmışlardır. Ertelemenin davranışsal boyutunda; kişi yapması gereken işi bir kenara koyarken, daha zamansız ve alakasız başka bir işle uğraşmaya başlar. Bu davranışsal boyut, ertelemenin klasik bir göstergesidir. Ertelemeye yönelik davranışlar, hoş olmayan duygulara karşı bir tepkidir. Kişi yapılacak işle ilgili rahatsızlığının farkındadır, duygusal olarak direnç yaşar, farklı işlerle uğraşarak tepki verir ve farklı işler yapmayı sürdürür (Knaus, 2002). Lay (1986), erteleme davranışı sergileyen kişiler için yapılacak iş ne kadar stresliyse ve işi yapabilecek becerileri konusunda öz güvenleri düşükse (Ferrari, 2004, 23), o işi tamamlama ihtimallerinin de o oranda düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erteleme, motivasyonel bir problem olarak da değerlendirilmiş (Shouwenburg, 2004b, 201; Van Eerde, 2004, 38), motivasyon ve öz düzenleme becerileriyle ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır (Balkıs ve diğ., 2006; Çavuşoğlu ve Karataş, 2015; Klassen ve Kuzucu, 2009; Skidmore, 2002; Van Eerde, 2000).

2.1.3.2. Ertelemenin Bilişsel Boyutu

Ertelemenin bilişsel boyutunda, kişinin bir işi yapmayla ilgili niyeti ve performansı örtüşmemektedir (Çakıcı, 2003, 7; Steel, Brothen ve Wambach, 2001; Van Eerde, 2016). Erteleme davranışı sergileyen kişiler de, en az ertelemeye bulunmayanlar kadar işlerini öncelik sırasına göre planlayabilirler. Fakat bekleme

evresinde, erteleme davranışı gösterenler bu önceliklerini yerine getirmede başarısız olurlar (Lay, 1986). Ertelemenin bu boyutunda kişi, kendine daha sonra yapacağına dair açıklama getirmeye çalışır. Kendine sonra daha iyi yapacağını söylemek, biraz rahatlama sağladığı için, geçici olarak kişi için ödüllendiricidir. Fakat zaman geçtikçe ve aynı döngü tekrar ettikçe kişi daha fazla stres yaşar ve baskı altında kalır (Knaus, 2002). Ertelemenin bilişsel boyutunu açıklamaya yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları; akılcı/ akılcı olmayan inançlar (Balkıs, Duru, Buluş, 2013; Kağan, 2009; Solomon ve Rothblum, 1984), fonksiyonel olmayan inançlar (Kınık, 2015), benlik saygısı (Balkıs, Duru, 2010; 2012; Ferrari, 1991), akademik öz-yeterlik (Akbay ve Gizir, 2010; Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016; Kandemir ve diğ., 2014; Şeker, 2015), bir işin tamamlanması için gereken sürenin yanlış tahmin edilmesi (Shouwenburg, 2004a, 16), başarısızlık korkusu (Özer ve Altun, 2011; Uzun Özer, 2009); olumsuz değerlendirilme korkusu (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Senécal, Lavoie ve Koestner, 1997), erteleme davranışı için kendi dışındaki sebepleri sorumlu tutma (self handicapping) (Akça 2012; Beck, Koons ve Milgrim, 2000) ve mükemmeliyetçiliktir (Flett ve diğ., 1992; Kağan ve diğ., 2010).

2.1.3.3. Ertelemenin Duygusal Boyutu

Erteleme ve olumsuz duygular arasındaki ilişki karmaşık ve karşılıklıdır (Sirois, 2016). Erteleme sürecini çoğunlukla, olumsuz algılamalar ve hoş olmayan duygular tetiklemektedir (Knaus, 2002). Erteleme, uyumsuz stres tepkisi veya kaygı ya da zayıf yetersizlik algısıyla ilişkili kaçınma tepkisi olarak da ifade edilmektedir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Milgram, 1987). Örneğin; başarısızlık korkusu, değerlendirilme kaygısı ve sınav kaygısı ertelemeyi ciddi düzeyde artırmaktadır (Custer, 2016; Knaus, 2002; Milgram ve Naaman, 1996; Onwuegbuzie, 2004; Solomon ve Rothblum, 1984). Tice ve Baumeister (1997), erteleme davranışı gösteren öğrencilerin dönemin başında ertelemeye bulunmayanlara göre daha az stres yaşadıklarını ve daha az hastalandıklarını, fakat dönemin sonlarında ise daha çok stres yaşayıp daha çok hastalandıklarını belirttiklerini söylemektedir. Erteleme, kaçınılan görevle ilgili zaman baskısı oluşturmuş ve olumsuz psikolojik sonuçlara yol açmıştır (Van Eerde, 2000). Daha birçok araştırmacı da erteleme ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Kağan, 2009). Zaten ertelemeyi teşhis ederken, sonucunda duygusal huzursuzluğun yaşanıyor olması gerektiği de bilinmektedir (Milgram, 1987).

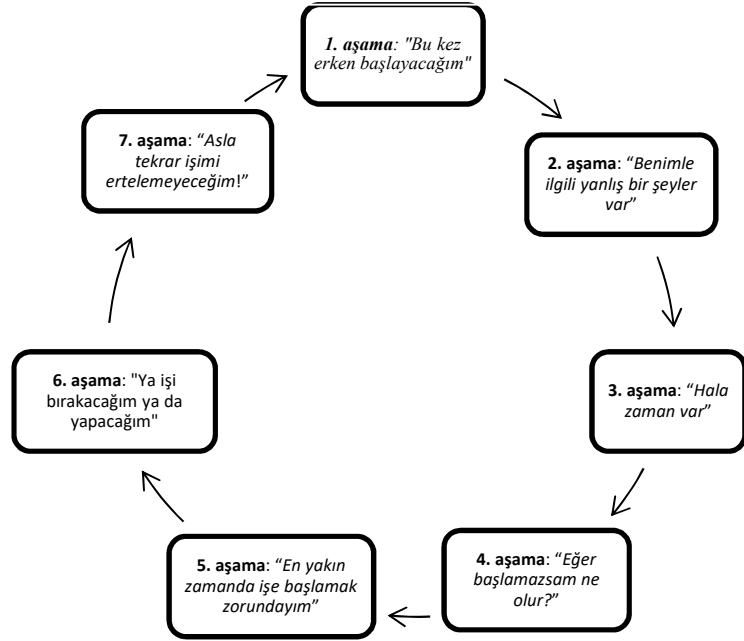
Dolayısıyla kaygı, depresyon ve stress gibi olumsuz duygusal faktörler, ertelemeye neden olabildiği gibi ertelemenin sonucu olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Burka ve Yuen, 2008; Custer, 2016; Kınık, 2015; Steel, 2007; Steel ve Klingsieck, 2016).

Sonuç olarak, ertelemenin davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutları bulunmaktadır ve hepsi domino taşları gibi birbirlerini etkilemektedir. Erteleme davranışı gösteren öğrenciler aynı zamanda hem depresif ruh hali içerisinde olduklarını, düşük benlik saygısına ve akılcı olmayan inançlara sahip olduklarını hem de zayıf çalışma alışkanlıklarının olduğunu ifade edebilmektedirler (Solomon ve Rothblum, 1984). Ertelemenin herhangi bir neden olmadan işleri geciktirme yönü, kaçınma davranışlarını açıklayan birbirinden bağımsız ya da birlikte hareket eden çok çeşitli psikolojik mekanizmalar olduğunu göstermektedir. Erteleme; problemlili bir alışkanlık, bir savunma biçimi, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, depresyon belirtisi, dikkat eksikliği bozukluğu, organizasyon becerisindeki zayıflık, olumsuzluklara karşı düşük tolerans, rahatsız edici şekilde kaygı hissetme veya ilgi gibi ikincil kazançlar elde etmenin bir yolu olarak da ifade edilebilmektedir (Knaus, 2000).

2.1.4. Erteleme Döngüsü

Burka ve Yuen (2008, 9), erteleme davranışında bulunan kişilerin, bir işte ilerleme kaydetmeye çalışırken duygusal durumlarında şiddetli iniş çıkışlar olduğunu ve kaçınılmaz olarak yavaşladıklarını söylemektedir. Knaus (2002) ise, ertelemenin, olumsuz bir duygu fısıltısı veya rahatsızlık beklentisiyle başladığını ve gecikmelere ve daha sonraki gecikmelere kadar uzandığını belirtmektedir. Kişiler bir işe başlamaya karar verdikleri ve onu tamamlama yönünde çalışmaya niyetlendikleri sırada, bir dizi düşünce, duygu ve davranış ortaya çıkmaktadır ve buna genel anlamda “erteleme döngüsü” denmektedir. Yaşanan bu döngü kişiye özgüdür ve herkes farklı şekilde yaşar (Burka ve Yuen, 2008, 9). Basit bir tepki olarak başlayan şey, çoğunlukla erteleme mekanizmasının ayrıntılı bir formu olarak ortaya çıkmaktadır (Knaus, 2002).

Burka ve Yuen (2008, 9-13) ertelemeye ilişkin kısır döngüyü yedi aşamada Şekil 1’de belirtildiği gibi basamaklandırmaktadır.



Şekil 1: Erteleme Döngüsü

Jane B. Burka,, Lenora M. Yuen. **Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now** (Da Capo Press, 2008,), 9-13'den uyarlandı.

Knaus (2002) bu döngüyü şu basamaklarla örneklendirmiştir:

1. Kişinin programında, hazırlaması gereken bir rapor vardır.
2. Bu görevi sıkıcı, zevksiz, tehdit edici veya karışık olarak algılamaktadır.
3. Şimdi harekete geçmek için gerçek motivasyonunu düşündüğünde, görevin zorluğunu gözünde büyütür.
4. Duygusal veya içsel bir tepki hisseder.
5. Hemen odak noktasını gündüz hayal kurma ya da okuma yapma gibi başka bir aktiviteye doğru yöneltir.
6. Kendisine, yarın bu işi yapacağını söyler, fakat yarın olduğu zaman da başka bir mazeret bulur.
7. Çok baskı altında kalırsa, işi ya bitirir ya da tamamen bırakır.
8. Bir dahaki sefer daha iyi yapacağına yemin eder.

9. Bir daha böyle bir durum olduğunda ise, otomatik erteleme alışkanlığını tekrar eder.

2.1.5. Ertelemenin Türleri

Ertelemeyi açıklamaya yönelik yapılan tanımların farklılığına paralel olarak, erteleme kavramı ile ilgili çok farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Alanyazında en yaygın olan sınıflandırma, kişilik özelliği olarak erteleme ve durumsal erteleme şeklindedir (Kağan, 2009; Klingsieck ve diğ., 2013; Milgram, 1987; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Schouwenburg, 2004, 4; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997). Çalışmanın bu bölümünde kişilik özelliği olarak erteleme ve durumsal erteleme ile ilgili bilgiye yer verilmiştir.

2.1.5.1. Kişilik Özelliği Olarak Erteleme

Araştırmalar, ertelemenin zamana ve duruma göre tutarlılık gösterdiği ve biyolojik veya genetik bir bileşeni olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Steel, 2007). Kişilik özelliği olarak erteleme; genel erteleme, nevrotik erteleme (Milgram, 1987) ve kronik erteleme (Kağan, 2009; Knaus, 2000; Stainton, Lay ve Flett, 2000;) şeklinde de isimlendirilmektedir. Lay (1986), kişilik özelliği olarak ertelemeyi, bazı amaçlara ulaşmak için gerekli olan işleri erteleme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Bu erteleme biçimi, davranıştaki kişisel farklılıklara veya kişinin kişilik özelliklerinin sonucuna odaklanır, alışkanlık eğilimindedir ve çok farklı durumlarda ortaya çıkar (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997).

Erteleme, kronik bir hal alabilir (Schouwenburg, 2004, 5). Kronik erteleme; ertelemeci kişinin, yapmak istemediği bir işle karşılaştığında, eşit şekilde güçlü kaçınma çabalarına ve farklı aktivitelere yönelmesine neden olan duygusal direnç yaşadığı, değişime dirençli ve karmaşık bir süreci temsil eder (Knaus, 2000). Kağan (2009), kronik ertelemenin, bireyin çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına neden olabilen bir davranış olduğunu belirtmektedir. Kronik ertelemecilerin, görevin çeşitli aşamalarında artan kaygı yaşadığı düşünülmektedir. Bu endişe, eldeki göreve genel bir tepki olabilir veya başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik veya algılanan görevden kaçınma durumunu telafi etmeye yönelik bir tepki olarak da görülebilir (Lay ve Silverman, 1996).

Kişilik özelliği olan erteleme davranışıyla, hangi özelliklerin ilişkili olduğunu anlamaya yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bunlardan en yaygını beş faktör kişilik özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalardır (Kim, Fernandez ve Terrier, 2017; Lay, 1997; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Lee, Kelly ve Edwards, 2006; Schouwenburg ve Lay, 1995; Steel, 2007; Van Eerde, 2003, 2004; Watson, 2001). Beş faktör kişilik özellikleri; dışadönüklük, uyumluluk (agreeableness), sorumluluk (conscientiousness), duygusal dengesizlik (nevrotizm) ve farklı deneyimlere açıklık boyutlarından oluşmaktadır (Costa ve McCrae, 1992; Schouwenburg, 2004, 5). Schouwenburg ve Lay (1995), beş faktör kişilik özelliklerinin sorumluluk boyutunun, bu erteleme biçimini açıklamada çok önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Daha sonra sırasıyla duygusal dengesizlik (nevrotizm), dışadönüklük boyutlarının ilişkili olduğu bulgusunu elde etmiştir. Sorumluluk boyutu; yeterli, düzen, görev bilinci, başarı arayışı, öz-disiplin ve ayrıntılı düşünme gibi altı özellikten oluşmaktadır. Steel (2007) de, yaptığı meta analiz çalışmasında, erteleme davranışı ile düşük sorumluluk düzeyinin ve öz düzenleme başarısızlığının ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dikkat dağınıklığı, organizasyon becerisi, başarı motivasyonu ve niyet-davranış arasındaki farkın, sorumluluk özelliğiyle ilgili olduğunu söylemektedir. Steel (2007) nevrotik kişilik özelliğiyle erteleme arasında zayıf bir ilişki bulunduğunu, bu ilişkinin de muhtemelen kaygıdan ziyade dürtüsellikle ilgili olarak ortaya çıkmış olabileceğini ifade etmektedir. Özer (2012) ise, erteleme ve nevrotizm arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu, her ikisinin de birbirini yordadığını bulmuştur. Fakat o da sorumluluk boyutunun nevrotizmden daha çok erteleme üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Watson (2001) ise, nevrotizm boyutunun önceki çalışmalardan daha güçlü bir şekilde ertelemeyi yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Düşük sorumluluk boyutunun yanında, erteleme sürecine katkıda bulunan farklı faktörler olduğunu, ertelemeyi sadece sorumluluk boyutuyla değerlendirmenin aşırı basitleştirme olacağını da belirtmektedir. Milgram (1987), erteleme ile ilişkili olabilecek diğer kişilik özelliklerinin; başarısızlık korkusu, görevden kaçınma, engellenmelerle baş etmede zorlanma ve pasif agresif yönelim olduğunu belirtmiştir. Stainton, Lay ve Flett (2000), erteleme eğiliminin olumsuz otomatik düşüncelerle ve genel olumsuz duygu durumuyla ilişkili olduğunu saptamıştır.

2.1.5.2. Durumsal Erteleme

Durumsal erteleme, ertelemeyi tetikleyen veya sebep olan koşullara odaklanır. Erteleme, kişinin karşı karşıya kaldığı koşullara tepki olarak ve belli durumlara göre gerçekleşir (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997). Durumsal erteleme, hayatın belirli dönemlerinde görülen, kronik ertelemeye göre daha az ortaya çıkan bir davranıştır (Kağan, 2009) ve bireyin yaşamının tek bir alanında erteleme yatkınlığının olmasıdır (Doğan, Kürüm ve Kazak, 2014). Durumsal erteleme türlerinden en önemlisi, bu çalışmanın da konusu olan akademik erteledir. Akademik erteleme; sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili yönetsel görevleri yerine getirme gibi bazı temel akademik işlerin geciktirilmesi, son ana bırakılması şeklinde tanımlanmaktadır (Solomon and Rothblum, 1984). Erteleme davranışı ile ilgili yapılan diğer sınıflandırmalardan bazıları ise, günlük yapılması gereken rutin işleri erteleme (life routine procrastination, Lay, 1986) karar vermeyi erteleme (decisional procrastination, Harriot, Ferrari ve Dovidio, 1996) ve aynı kişinin hem karar verme hem de yapması gereken işler noktasında erteledede bulunduğu işlevsel olmayan veya kompulsif erteleme (compulsive procrastination, Ferrari, 1991) şeklindedir.

2.1.6. Akademik Erteleme Davranışı ve Nedenleri

Burka ve Yuen (2008, 15), yaptığı psikolojik danışma oturumlarında, kişilerin erteleme davranışlarına dair ilk anılarını hatırlamalarını istediğinde, çoğu kişinin ilk olarak okul zamanındaki görevlerini ertelediklerini hatırladıklarını gözlemiştir. Çünkü okul ortamının bir çocuğun rekabetçi toplumla ilk resmi tanışması olduğunu, akademik yeteneklerin notlarla tanımlanmasının da bu süreçte başladığını belirtmektedir. Öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar zamanla aşılsa da, kişinin kendi eksik ve zayıf noktalarını başkalarının göreceği endişesinin devam edeceğini ve dolayısıyla erteleme davranışının bu zayıf alanları saklamak için bir strateji olabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle özellikle akademik erteleme davranışı üzerinde çalışmak oldukça önemlidir. Erteleme konusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde de, üzerinde en fazla çalışma yapılan erteleme alt alanının, akademik erteleme davranışı olduğu görülmektedir. Akademik erteleme, genel anlamda, akademik görevlere başlamayı ve tamamlamayı mantıksız olarak geciktirme eğilimi şeklinde tanımlanmaktadır (Sen  cal, Julien ve Guay, 2003). Akademik erteleme alanında yapılan araştırmalar,   ğrencilerin b  y  k b  l  m  n  n erteleme davranışı

sergilediğini göstermektedir. Schouwenburg (2004a, 11), alanyazında öğrencilerin %70'lere varan oranlarda erteleme davranışında bulunduğunun belirtildiğini ifade etmektedir. Bu konuda en bilinen çalışmalardan biri olan Solomon ve Rothblum'un (1984) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin yarısı zamanlarının en az %50'sinde akademik erteleme davranışı sergilediklerini, %38'i ise bazen akademik erteleme davranışında bulunduklarını belirtmiştir. Ülkemizde üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada, öğrencilerin %53'ünün akademik ertelemelerde bulundukları görülmüştür (Ulukaya ve Bilge, 2014). Bu konuda yapılan çalışmaların çoğunun üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştiği görülmektedir. Lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar sayıca daha azdır (Aydoğan, 2008; Çakıcı, 2003; Klassen ve Kuzucu, 2009; Uzun Özer, 2009). Uzun Özer'in (2009) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da öğrencilerin yarısından fazlasının akademik erteleme davranışı sergilediği görülmüştür. Başka bir çalışmada ise, Türk ergenlerin %80'inden fazlasının her gün bir saatten fazla ertelemelerde bulunduğu ve normal bir okul gününde ise %40'ından fazlasının üç ve daha fazla saatini ertelemelerde bulunarak geçirdiği saptanmıştır (Klassen ve Kuzucu, 2009). Akademik erteleme davranışı yaygınlığı, lise öğrencilerinde de oldukça fazladır (Owens ve Newbegin, 1997; Wesley, 1994). O nedenle bu gruba yönelik yapılacak çalışmaların da oldukça önemli olduğu görülmektedir. Çünkü bu dönemde görülen erteleme davranışının önlenememesi, daha sonraki yıllarda ve yaşamın diğer alanlarında da bu davranışın sergilenmesine ve alışkanlık haline gelmesine neden olabilmektedir (Owens ve Newbegin, 1997).

Akademik ertelemenin öğrenciler üzerinde çok fazla yaygın olması ve onları olumsuz etkilemesi nedeniyle, akademik erteleme davranışının nedenlerini anlamak için çok sayıda araştırma yapılmıştır (Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Kağan, 2009; Kandemir, 2014 ; Klingsieck ve diğ., 2013; Orpen, 1998; Şeker, 2015; Uzun Özer, 2009). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, erteleme davranışı, çok karmaşık ve çok boyutlu olduğu için, ilişkili olduğu değişkenlerin de oldukça fazla ve çok boyutlu olduğu görülmektedir. İlk olarak, kişilik özellikleriyle ilgili nedenlere baktığımızda; beş faktör kişilik özelliklerinden düşük sorumluluk düzeyi (conscientiousness, Çam, 2013; Kandemir, 2014; Karataş, 2015) ve nevrozizm (Milgram ve Tenne, 2000; Özer, 2012) boyutlarının akademik erteleme davranışının önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Düşük öz yeterlik inancı (Balkis & Duru,

2007; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Haycock, McCarthy, & Skay, 1998; Klassen ve Kuzucu, 2009; Steel, 2007), düşük benlik saygısı (Lay, 1987; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007), mükemmeliyetçilik (Çapan, 2010; Flett ve diğ., 1992; Kağan ve diğ., 2010), başarısızlık korkusu (Burka and Yuen, 2008; Onwuegbuzie, 2004; Uzun Özer, 2009), olumsuz değerlendirilme korkusu (Berber-Çelik ve Odacı, 2015), akılcı olmayan inançlar (Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Solomon ve Rothblum, 1984;), olumsuz benlik algısı (Ferrari, 1991), dürtüsellik (Steel ve Klingsieck, 2016; Van Eerde, 2003), kendini baltalayıcı yaklaşım (Self handicapping, Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Van Eerde, 2003), iyimserlik (Burka ve Yuen, 2008, 8; Jackson, Weiss ve Lundquist 2000; Sigall, Kruglanski ve Fyock, 2000), yüksek düzeyde depresyon (Flett, Haghbin ve Pychyl, 2016; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007; Van Eerde 2003), stres, kaygı (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Sirois, 2014, Steel, 2007; Tice and Baumeister 1997), utanç duygusu (Fee and Tangney, 2000), otoriteye karşı gelme (Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007) şeklinde sıralanabilmektedir. Motivasyon ve öz düzenleme ile ilgili nedenler ise; düşük motivasyon (Akbay and Gizir 2010; Balkıs ve diğ., 2006; Brownlow and Reasinger 2000; Çavuşoğlu ve Karataş, 2015), düşük öz düzenleme becerisi (Balkıs ve Duru, 2016; Senecal, Koestner and Vallerand, 1995; Steel, 2007; Uzun Özer, 2010; Uzun Özer ve diğ., 2014;), dışsal denetim odağı (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009), düşük öz disiplin (Steel ve Klingsieck, 2016), düşük öz kontrol (Rothblum, Solomon ve Murakami 1986; Tice ve Baumeister, 1997), zayıf zaman yönetimi (Aydın ve Koçak, 2016; Balkıs ve diğ., 2006; Ocak ve Boyraz, 2016; Kağan, 2009), çalışmaya konsantre olamama (Balkıs ve diğ., 2006), eksik öğrenme stratejilerine sahip olma (Grunschel, Patrzek ve Fries, 2013; Skidmore, 2002) olarak ifade edilebilir. Yapılan işin özellikleriyle ve durumsal faktörlerle ilgili nedenler ise; görevden kaçınma (Blunt ve Pychyl, 2000; Grant, 2009; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Steel, 2007), görevin zorluğu ve sıkıcılığı (Hebing, 2016; Lay, 1986; Pychyl ve diğ., 2000; Scher ve Ferrari, 2000; Schouwenburg, 2004a; Solomon ve Rothblum, 1984) ve çevresel faktörler (arkadaş, aile, öğretmen yaklaşımları, sınıf ortamı vb., Ackerman ve Gross, 2005; Corkin ve diğ., 2014; Klingsieck ve diğ., 2013; Ulukaya ve Bilge, 2014) gibi etkenlerdir. Kısacası yukarıda aktarılan; kişilik özellikleri, motivasyon ve öz düzenleme, yapılan işin özellikleri ve durumsal faktörlerle ilgili değişkenler, bu

konu ile ilgili alanyazında akademik erteleme davranışının nedenleri ve ilişkili etmenler olarak göze çarpmaktadır.

2.1.7. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları

Ertelemeyi açıklamak için yapılan tanımlara geri dönülecek olursa, ertelemenin, yapılması planlanan bir işin herhangi bir neden olmaksızın ve olumsuz sonuçlara neden olacağı bilindiği halde geciktirilmesi olarak ifade edildiği görülmektedir. Erteleme, fiziksel ve psikolojik iyi oluşu olumsuz yönde etkileyen problemleri davranışsal bir eğilimdir (Sirois ve Kitner, 2015). Olumsuz sonuçların görülüyor olması, bu davranışın tanımlanmasında oldukça belirleyicidir. Erteleme çok ciddi kişisel ve sosyal sonuçlara neden olan uyumsuz bir yaşam tarzı şeklinde resmedilmektedir (Ferrari ve diğ., 1997).

Erteleme davranışı bir de akademik alanda ise, telafisi zor ve çok önemli sorunlara yol açacağını söylemek hiç de şaşırtıcı olmayacaktır. Eğitim süreci boyunca yapılması gereken pek çok görev vardır. Ödev hazırlama, yazılılara çalışma, sunum yapma, üniversite sınavına hazırlanma gibi oldukça zorlayıcı bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Belli bir zamanda yapılması gereken bu işleri geciktirmek, sonrasında pek çok olumsuzlukla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Akademik erteleme davranışı sonucunda yaşanan olumsuz sonuçların başında, öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması gelmektedir (Balkıs ve diğ., 2006; Kim ve Seo, 2015; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995; Steel, Brothen ve Wambach, 2001; Steel, 2007). Yüksek oranda ders bırakma, derslerden geri kalma veya yetersiz öğrenme söz konusudur (Ackerman ve Gross, 2005; Keller, 1968; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Semb, Glick ve Spencer, 1979; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997). Duygusal durumla ilgili olumsuz sonuçlardan bir tanesi, yaşanan stres ve sağlık problemleridir (Sirois, 2004, 2014; Tice ve Baumeister, 1997). Tice ve Baumeister (1997), erteleme eğilimi olan öğrencilerin erteleme eğilimi olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında dönem başında daha az stres ve fizyolojik sağlık problemi yaşadıkları, dönemin bitmesine yakın ise stres seviyelerinin ve fizyolojik rahatsızlıklarının arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Diğer bir olumsuz sonuç ise, yüksek düzeyde kaygı yaşanmasıdır (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Rothblum, Solomon ve Murakami, (1986), erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin tüm dönem boyunca çok daha kaygılı olduklarını ve bu nedenle fiziksel rahatsızlıklar yaşadıklarını belirtmektedir.

Başka bir çalışmada da, yaşanan utanç duygusu, akademik erteleme davranışının olumsuz bir sonucu olarak ifade edilmektedir (Wohl, Pychyl, ve Bennett, 2010). Depresyon (Pychyl ve diğ., 2000), huzursuzluk, pişmanlık, suçluluk (Burka ve Yuen, 2008, s. 8; Pychyl ve diğ., 2000), tükenmişlik (Balkis ve Duru, 2007), düşük yaşam doyumu (Uzun Özer and Saçkes, 2011), kendini kınama (Stainton, Lay ve Flett, 2000), akademik kötüye kullanımı (sahte mazeretler bulma, intihal, kopya çekme vb., Patrzek ve diğ., 2015), akademik erteleme davranışının diğer olumsuz sonuçları arasında sayılmaktadır. Bu kadar çok olumsuz sonucu olması nedeniyle, öğrencilerin yaklaşık %60'ı akademik erteleme davranışlarını azaltmak istediklerini belirtmektedir (Solomon and Rothblum, 1984).

2.1.8. Erteleme Davranışının Oluşumuna Yönelik Kuramsal Açıklamalar

Erteleme davranışı çok çeşitli şekillerde tanımlanabildiği gibi, oluşumuna yönelik açıklamalar da farklı kuramlar tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, psikodinamik kuram, davranışçı kuram, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel davranışçı kuram bağlamında erteleme davranışının ne şekilde açıklandığı aktarılmıştır.

2.1.8.1. Psikodinamik Kuram

Psikodinamik bakış açısı, insanların erken çocukluk dönemindeki deneyimlerine göre yaşam tarzlarını oluşturdukları inancına sahiptir (Prochaska ve Norcross, 2014, 82) ve nevrozun kökeninin çocukluğa dayandığını savunmaktadır (Murdock, 2014, 121). Ayrıca psikodinamik kuram, erken çocukluk yaşantılarının yetişkinlerin bilişsel süreçlerini de biçimlendirdiğini vurgulamakta ve belli dönemdeki duyguların direkt ifade edilmesinden ziyade sembolik olarak farklı şekillerde de ifade edilebileceğini varsaymaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown 1995, 23). Psikolojik semptomların, benlik saygısını koruma altına almanın bilinçli olmayan biçimleri olduğu ve bilince oldukça yakın olan koruma altına alma şekillerinin; mazeret üretmek, saldırganlık, korkutucu olarak algılanan görevlerden kaçınmak ve yaşamındaki imkânlarını sınırlandırmak olduğu ifade edilmektedir (Murdock, 2014, 120). Patolojik kişilik yapısının; yoğun rekabetin, güven eksikliğinin, ihmal ve suistimalin bulunduğu bir aile ortamından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Prochaska ve Norcross, 2014, 83). Burka ve Yuen (2008, 122) de, ailelerin çocukları üzerinde çok derin etkiye sahip olduğunu, yetişkin olduklarında bile farkında olunmasa da onları etkilemeye

devam ettiğini belirtmekte, ertelemenin altında yatan korkulara bazı aile yaklaşımlarının neden olduğunu ifade etmektedir. Bu aile yaklaşımlarının baskıcı, şüpheli, kontrol edici, bağımlı ve uzak aile tipleri olduğunu söylemektedir. Baskıcı aile tipinin başarı odaklı olduğunu ve işlevsel olmayan mükemmeliyetçiliğe ve erteleme davranışına neden olduğu düşünülmektedir (Burka ve Yuen, 2008). Baskıcı ebeveynler tarafından büyütülen çocuklarda güçsüzlük duygusuna bağlı aşağılık kompleksi geliştirme eğilimi olduğu ve bunun da yaşamın temel görevlerinden kaçmalarına neden olduğu vurgulanmaktadır (Prochaska ve Norcross, 2014, 84). Şüpheli aile tipinde çocuğa kendisinin yetersiz olduğu hissettirilmekte ve bu tür mesajlara maruz kalan çocuk da otomatik olarak yapamayacağına inanıp çabalamaktan vazgeçmektedir. Kontrolcü aile tipinde, çocuk adına bütün kararları ebeveynler almakta ve çoğunlukla kontrolcü olduklarını düşünmemekte, çocuklarını koruduklarına inanmaktadırlar (Burka ve Yuen, 2008). Çocukların bu yaklaşımdan aldıkları mesaj, hiçbir şeyi kendi başlarına yapamayacaklarıdır (Prochaska ve Norcross, 2014, 83). Kişi bazı işleri yapmayı erteleyerek ya da reddederek, kontrolcü ve talepkar ailenin üzerindeki kontrolünü zayıflatmaya çalışmakta ve bazen erteleme, psikik yaşam için bir strateji olmaktadır. Bağımlı ailede, kişi “sana ihtiyacım var, sakın beni terk etme.” mesajıyla büyür. Bağımlı aileden uzak kalmak için kişi bazı aktiviteleri yapmaktan kaçınabilmektedir. Uzak aile yapısında ise, çocuğun kendi sorunlarını kendisinin çözmesi beklenir, çocuğun yaşantılarıyla empati kurulamaz. Eğer çocuğun fikirlerine önem verilmezse, çocuk da sonraki yaşantısında fikirlerini göstermek istemeyecek (Burka ve Yuen, 2008, 125-132), hiç kimsenin umurunda ve hizmetinde olamayacağına inanabilecektir (Prochaska ve Norcross, 2014, 85).

Aile yaklaşımlarının erteleme davranışı üzerinde etkili olduğunu doğrular nitelikte bazı araştırma sonuçları da elde edilmiştir. Örneğin, Ulukaya ve Bilge (2014), anne baba tutumlarının akademik erteleme üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, üniversite öğrencilerinde anne sıkı denetimi/kontrolü ve baba sıkı denetimi/kontrolü ile akademik erteleme eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ebeveynlik stilleri ve erteleme arasında yapılan bir diğer çalışmada ise, sadece kız öğrenciler için annenin ebeveynlik tarzının erteleme üzerinde etkili olduğu, bu etkiye ise kendilik değerinin aracılık ettiği, fakat babanın ebeveynlik tarzının erteleme ile direkt ilişkili olduğu bulunmuştur (Pychyl, Coplan ve Reid, 2002).

2.1.8.2. Davranışçı Kuram

Öğrenme teorisi, davranışçı kuramın temelini oluşturmaktadır (Prochaska ve Norcross, 2014, 314). Bu yaklaşım çerçevesinde, çeşitli olumsuz davranışlar, yanlış öğrenmeler sonucunda sonradan kazanılmış tutumlar olarak kabul edilir (Türkçapar, Sungur ve Sargın, 2013, 79). Başka bir deyişle, insanlar yaşamları süresince, belirli uyarıcılara tahmin edilebilir bir şekilde tepki vermeye koşullanırlar. Anne, baba ve öğretmenler, kişiyi, karşısına çıkan güçlükleri aşmak için gayret göstermeye koşullar. Birisi, hemen pes etmeyi ya da mücadele etmeyi öğretebilir. Geçmişte yaşanan farklı tecrübeler, uyarıcılara verilen tepkilerin özelliklerini de biçimlendirir, bu nedenle yetişkinlerin kişiliği birbirinden farklıdır (Burger, 2006, 511). Erteleme davranışı da bu yaklaşımda çeşitli yaşantılar sonucunda öğrenilmiş bir davranış olarak kabul edilmektedir.

Skinner'ın edimsel koşullanma ve pekiştirme kuramı, davranışların onlarla ilgili sonuçlar (pekiştirme veya cezalandırma) aracılığıyla öğrenildiğini vurgulayan davranışçı kuramdır. Davranış, ödül ve cezalar tarafından şekillendirilir (Türkçapar ve Sargın, 2012). Kişi, herhangi bir durumun kendisi için tehdit oluşturup oluşturmadığını ve kendi kaynaklarıyla bu tehditle baş edip baş edemeyeceğini değerlendirir. Eğer kaynaklarının yetersiz olduğunu hissederse, stres ve kaygı tepkisiyle karşılık verir ve bu durumdan kaçmaya çalışır. Erteleme davranışında da bu kaçış, kaygı oluşturan görevi yapmayı olabildiğince ertelemek anlamına gelmektedir. Bu kaçınma davranışı, stresi azaltarak, bu davranışın sürmesini sağlayan olumsuz pekiştireç işlevi görmektedir (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998). Olumsuz pekiştireç, stresi geçici olarak hafıflettiği için, erteleme davranışının tekrar edilmesinde çok önemli bir rol oynar (Van Eerde, 2000). Fakat erteleme, uyum bozucu bir stres tepkisidir (Milgram, 1987). Ayrıca Steel (2007) de, yapılacak işin özelliklerinin erteleme davranışını etkilediğini belirtmektedir. İnsanların uzun dönemde kendileri için olumsuz sonuçlar doğursa da, kısa dönemde daha keyif aldıkları işleri yapma eğiliminde olduklarını ve içsel olarak görev ne kadar sıkıcıysa ve zorsa o kadar onu yapmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşmıştır.

2.1.8.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura, 1960'larda klasik koşullanma ve edimsel koşullanmayla gözlemsel öğrenmeyi birleştirdiği sosyal öğrenme kuramını geliştirmiştir (Corey, 2013).

Davranışlar, özellikle gözlem yoluyla ya da model alma ile edinilen ilk deneyimlerin sonuçları olan tepkilerle oluşmaktadır. Sosyal öğrenme kuramından çıkarılan en belirgin yöntem, model almadır (Nelson-Jones, 1982). Burka ve Yuen (2008, 120), kişinin model aldığı insanların erteleme davranışı sergilemelerinde önemli etkileri olduğunu düşünmektedir. Klingsieck ve diğerleri, (2013) yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin erteleme stratejilerini rol modellerinden taklit ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bandura'nın öz yeterlik kavramına göre de, algılanan öz yeterlik, bir kişinin, verilen görevleri gerçekleştirmek için gerekli olan faaliyetleri yönetme ve organize edebilme yeteneğine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997, 3), kişinin kişisel ya da baş etme davranışları gösterme yeterliğiyle ilgili temel inançları, etkin davranışlar gösterip göstermeyeceğini belirlemektedir (Köroğlu, 2011). Önemli görevleri yapabilme, gözleminden öğrenme, başarabileceğini düşünme ve düşük kaygı düzeyine sahip olma yeteneği, güçlü öz yetkinlik duygusuyla bağlantılıdır (Sharf, 2014). Steel (2007) ve daha birçok araştırmacı, öz yeterlikle erteleme davranışı arasında çok yüksek bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Wäschle ve diğ., 2014).

2.1.8.4. Bilişsel Davranışçı Kuram

Bilişsel yaklaşım, kişinin yaşadığı sorunların büyük bir bölümünü, sahip olduğu yanlış düşünce sistemiyle gerçeği çarpıtması sonucunda bizzat kendisinin oluşturduğunu savunmaktadır. Yanlış algılamaların temelinde, kişinin bilişsel gelişim sürecindeki yanlış öğrenmeleri bulunmaktadır (Beck, 2005). Bilişsel kurama göre, kişileri rahatsız eden duygusal problemler, doğrudan olayların ve yaşananların kendisinden değil, bunların algılanma ve değerlendirilme biçiminden kaynaklanır. Psikolojik sıkıntılara ve davranışsal sorunlara neden olan düşünceler, bilgi işleme sürecindeki yanlış bakış açısının, kör noktaların veya bilişsel eksikliklerin neticesi olabilir (Türkçapar, Sungur ve Sargın, 2013, 97; Sharf, 2011, 338).

Knaus (2000), ertelemeci kişinin düşüncelerinin de, gecikme ile ilgili akılcı olmayan bilişsel imzaların görünür bir modelini temsil ettiğini söylemektedir. Bu ertelemeye yönelik düşüncelerin en önemli bileşeni, benliğin olumsuz değerlendirilmesidir. Burka ve Yuen (2008, 16-17) de kişinin kendini koruma stratejisine ek olarak erteleme davranışının, yaşama dair edinilmiş inançlardan kaynaklandığını belirtmekte ve bu inançları “Ertelemecinin Kodu” adı altında

sıralamaktadır. Bu inançlardan bazıları; “Mükemmel olmalıyım.”, “Herşey kolay ve çaba sarfetmeden olmalı.”, “Risk almak ve başarısız olmaktansa hiçbir şey yapmamak daha güvenli.”, “Eğer doğru yapamazsam hiçbir şey yapmaya değmez.” şeklindedir. Ertelemeci kişilerin başarısızlıktan ve çevrelerindeki kişilerin kendilerini yetersiz algılamalarından korktuklarını ve erteleme de onları koruyan kalkan görevi gördüğünü dile getirmektedir. Kişi görevi tamamlamayı erteleyerek, performansının ve yeteneklerinin yargılanmasını engellemiş olur (Ferrari, 1991). Mükemmeliyetçilik ve başarı ya da başarısızlık korkusu gibi bilişsel bakış açısının değiştirilmesinin akademik erteleme davranışının azaltılması için gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Balkıs ve Duru, 2007). Öz-eleştiri, kendi kendini suçlama, kendini yargılama ve kendine yönelik diğer olumsuz ve cezalandırıcı düşünceler, erteleyenlerin bilinçsizce erteleme döngüsünü devam ettirmelerine ve olumsuz ruh halini sürdürmelerine neden olmaktadır (Sirois, 2016). Erteleme davranışının devam etmesine neden olan bir diğer bilişsel mekanizmanın ise planlama hatası olduğu veya yapılması gereken işler için kalan süreyle ilgili aşırı derecede iyimser olma eğilimi olduğu belirtilmektedir (Van Eerde, 2000).

2.1.9. Akademik Erteleme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde, alanyazında akademik erteleme davranışı ile ilgili yapılmış çalışmalardan bazı örnekler aktarılmıştır. Lise öğrencilerine ve üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

2.1.9.1. Lise Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Uzun-Özer (2009), 223 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, akademik erteleme davranışının sıklığı ve olası nedenlerini belirlemeyi ve umut düzeyinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamıştır. Çalışma verileri, katılımcıların yarısından fazlasının akademik konuları sıklıkla ertelediklerini gösterirken, akademik ertelemeye ilişkin cinsiyet farkına yönelik bir sonuca rastlanmamıştır. Akademik alanda, olası erteleme nedenlerinin başarısızlık korkusu, karar verme güçlüğü, tembellik ve risk alma davranışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, lise eğitimine devam eden öğrencilerin durumluk umut düzeylerinin, akademik erteleme davranışı üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan lise öğrencilerinde akademik erteleme nedenleri içerisinde, kontrol edilmeye karşı tepki nedeninin olmadığı görülmektedir.

Klassen ve Kuzucu (2009), yaptıkları çalışmada ergenlerde akademik erteleme ve ilişkili motivasyonel değişkenleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubunu Türkiye’de bulunan bir ortaokuldaki 508 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, kızlar öz düzenlemede daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını rapor etmişler ve Türkçe notlarını erkeklere göre daha yüksek olarak tahmin etmişlerdir. Fakat erteleme düzeyleri karşılaştırıldığında bir fark bulunmamıştır. Akademik öz yeterliğin, erkeklerden ziyade kızlar için ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu bulgular arasındadır. Katılımcıların %83’ü, günde bir ya da daha fazla zamanını erteleyerek geçirdiğini rapor etmiş, hem kızlar hem de erkekler için yazma ile ilgili görevlerin daha çok ertelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin daha çok elektronik medyada (TV seyretmek, İnternette olmak gibi) zaman geçirerek, kızların ise daha çok kitap, gazete okuyarak ertelemelerde bulundukları tespit edilmiştir.

Çakır ve diğerleri (2014), yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile okul tükenmişliği, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma grubunda 241 lise öğrencisi bulunmuştur. Araştırma sonucunda aktif olmayan öğrenme stili, akademik erteleme eğilimi ve okul tükenmişliğinin alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu; bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Aktif olmayan öğrenme stili, bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, ders tükenmişliği ve ailenin neden olduğu tükenmişliğin akademik erteleme eğilimini önemli ölçüde yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Akademik erteleme eğiliminin erkeklere oranla kızlarda daha fazla görüldüğü de elde edilen diğer bir bulgudur.

Singapur ve Kanada’daki ergenlerle gerçekleştirilen kültürlerarası bir çalışmada (Klassen ve diğ., 2009), akademik erteleme ve ilişkili motivasyonel değişkenler incelenmiş ve 612 ergen çalışmada yer almıştır. Rapor edilen erteleme, sınav kaygısı ve olumsuz benlik imajı düzeyi Singapurlu ergenlerde Kanadalı ergenlerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda, olumlu benlik imajı ve öz düzenleme için gerekli olan öz yeterlik Kanadalı ergenlerde daha yüksek çıkmıştır. Erkeklerin erteleme düzeyleri ve olumlu öz saygıları kızlardan daha yüksek bulunmuş, kızların olumsuz öz saygıları, öz düzenleme için gerekli olan öz yeterlik ve sınav kaygısı düzeyleri her iki ülkede de erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Erteleme ve

motivasyonel değişkenler arasındaki ilişki her iki ülkede de aynı özellikler göstermiş, ergenlerin ertelemeleriyle ilişkili bulunan en güçlü değişkenin öz düzenleme için gerekli olan öz yeterlik olduğu ortaya konmuştur.

Yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Çakıcı, 2003), lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme, akademik erteleme, öz saygı, mükemmeliyetçiliğin boyutları ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma grubunu 260 lise öğrencisi, 287 üniversite öğrencisi oluşturmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerinden daha fazla ertelemelerde bulunduğu saptanmıştır. Öz saygısı düşük olan lise öğrencilerinin yüksek olanlara göre daha fazla ertelemelerde bulunduğu gözlenmiştir. Ayrıca, ailenin okul başarı değerlendirmesi, okul başarısındaki aile doyumu, öz yönelimli mükemmeliyetçilik ve sosyal yönelimli mükemmeliyetçiliğin, akademik ertelemenin önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde, akademik başarı, öz yönelimli mükemmeliyetçilik ve sosyal yönelimli mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemenin önemli açıklayıcıları olduğu araştırma sonucunda elde edilen diğer bulgular arasındadır.

Owens ve Newbegin (2000), ergenlerin Matematik ve İngilizce dersindeki akademik ertelemelerini araştırdıkları çalışmada, 308 öğrenci yer almıştır. Hem kızlar hem de erkekler için bu derslerdeki düşük notların akademik ertelemeleri üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki derste de akademik ertelemelerde bulunan öğrencilerin önemli ölçüde düşük öz saygıya sahip olduğu gözlenmiştir. Öz saygı aracı faktör olarak değerlendirildiğinde, İngilizce dersinde sözel ve genel öz saygıları düşük olduğunda, depresyonun kız öğrencilerin akademik ertelemelerine katkı sağladığı da elde edilen bulgulardandır. Ayrıca erkek öğrencilerde, düşük Matematik dersi notları sonucunda gerçekleşen akademik ertelemelerinin depresyona neden olduğu da belirlenmiştir.

Aydoğan (2008) yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında, üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının; benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik inançları açısından açıklanabilirliğini araştırmıştır. Araştırma örneklemini Konya ilinde üniversite sınavına hazırlanan tesadüfi yöntemle seçilen 400 lise son sınıf öğrencisi oluşturmıştır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, akademik erteleme davranışı ile durumluluk kaygı ve öz-yeterlik inançları

arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Benlik saygısının akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olduğu, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik inançlarının akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olmadığı elde edilen diğer önemli bir bulgudur. Ayrıca çalışma sonucunda, yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin düşük düzeyde akademik erteleme gösteren öğrencilere göre daha fazla durumluluk kaygı yaşadığı da gözlenmiştir.

2.1.9.2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Kınık (2015), yüksek lisans tezi çalışması olarak gerçekleştirdiği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 857 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları ve depresyon düzeyleri arasında pozitif yönde; benlik saygıları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Fonksiyonel olmayan tutumların ve depresyon düzeyinin akademik erteleme davranışını yordadığı, benlik saygısının ise akademik ertelemeyi yordamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, akademik erteleme davranışının öğrenim görülen fakülteye, günlük İnternet kullanım süresine göre anlamlı bir fark gösterdiği; cinsiyete ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik erteleme davranışı ile ilgili bir diğer çalışma, Kandemir (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kişilik özellikleri, amaç yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısının, sebep sonuç ilişkisi kapsamında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne düzeyde açıklayabildiği incelenmiştir. 630 üniversite öğrencisiyle yürütülen çalışmada, sebep sonuç ilişkisi kapsamında, akademik erteleme davranışıyla, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı arasında doğrudan ve dolaylı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik inancının, akademik ertelemeyi modelde tek başına yordayamazken, öğrenme yaklaşma başarı amacı üzerinden akademik ertelemeyi yordadığı, aynı şekilde üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı amacı üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Başka bir çalışmada, öz belirleme kuramına göre akademik erteleme, akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki incelenmiştir (Çavuşoğlu ve Karataş, 2015). 583 üniversite öğrencisi çalışmada yer almıştır. Araştırma sonucunda akademik motivasyonun, akademik ertelemenin yordayıcılarından biri olduğu görülmüştür. Motivasyonsuzluk ve içsel motivasyonun temel belirleyicisi olması nedeniyle temel psikolojik ihtiyaçların, akademik ertelemenin dolaylı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Flett ve diğerleri (1992), üniversite öğrencilerinde erteleme ve mükemmeliyetçilik konusundaki bireysel farklar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. 131 üniversite öğrencisinin yer aldığı çalışmada, özellikle erkeklerde, sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçiliğin, hem genel erteleme hem de akademik erteleme davranışıyla oldukça ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öz-yönelimli ve başkaları yönelimli mükemmeliyetçiliğin, erteleme davranışıyla daha az ilişkisi olduğu görülmüş, fakat erteleme davranışının başarısızlık korkusu boyutunun, tüm mükemmeliyetçilik türleriyle geniş ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ertelemenin görevden kaçınma boyutunun ise daha az ilişkili olduğu bulunmuştur. Genel anlamda araştırmadan elde edilen sonuçların, ertelemenin, kısmen, başkaları için mükemmeliyetçi standartlara sahip bireylerin toplumsal onaylanma beklentisinden kaynaklandığını ortaya koyduğu görülmektedir.

Pychyl, Morin ve Salmon (2000), yaptıkları çalışmada, planlama hatası ve erteleme arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmışlar ve öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını incelemişlerdir. Sınava hazırlık süreciyle ilgili 32 üniversite öğrencisinden, iki vize sınavı öncesindeki 8 gün için çalışma planı tahminleri oluşturmaları istenmiştir. Bu tahminler, aynı süreçteki çalışma kayıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, genel anlamda öğrencilerin planlama hatası şeklinde tahmin edildiği gibi iyimser önyargılara sahip olmadığını göstermiştir. Dahası, erteleme puanı yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrenciler gibi çalışma zamanlarını tahmin etmede doğru davrandıkları görülmüştür. Fakat erteleme puanı yüksek olan öğrenciler, puanı düşük olan öğrencilerden daha geç çalışmaya başlamışlar ve önemli ölçüde daha az çalışmışlardır. Çalışmaya başlama ve çalışılan zamanın miktarına rağmen, sınav performansı açısından her iki grup için de herhangi bir farka rastlanmamıştır.

194 üniversite öğrencisinden alınan veriler doğrultusunda, Ackerman ve Gross (2005), yaptıkları çalışmada, akademik ertelemeye etki edebilecek görev özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilere bir önceki dönemde hatırladıkları önemli bir ödevi düşünceleri istenmiş ve erteleme ile ilgili ölçekleri bu ödev bağlamında doldurmaları gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, çeşitli becerilerin kullanılmasını gerektiren ilgi çekici ödevlerin daha az ertelendiğini göstermiştir. Ayrıca sınıf içindeki sosyal normların, ödevde erken başlamayı teşvik eden bazı ödüllerin olmasının ve eğitmenin talimatları net bir şekilde vermesinin, ertelemeyi azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkunun, diğer ödevlerden kaynaklanan son gün baskısının veya ödevin zor ya da zaman kaybettirici olarak algılanmasının, erteleme davranışını etkilemediği, araştırma sonucunda elde edilen bulgulardandır.

Balkıs (2013), yaptığı çalışmada, çalışmayla ilgili akılcı inançların; akademik erteleme, akademik yaşam doyumu ve akademik başarı ilişkisindeki aracılık rolünü araştırmıştır. 290 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada, akademik ertelemenin çalışmaya yönelik akılcı inançlar, akademik yaşam doyumu ve akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yapılan yapısal eşitlik modeli analiz sonuçlarında, çalışmaya yönelik akılcı inançların, akademik erteleme, akademik yaşam doyumu ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik yaşam doyumunun, akademik erteleme, akademik başarı ve çalışmaya yönelik akılcı inançlar arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ulaşılan diğer bir bulgudur.

Albayrak Yazıcı ve Reisoğlu'nun (2016) yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışı; kişilik, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı değişkenleri ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu farklı programlarda öğrenim gören 885 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonuçları, beş faktör kişilik özelliklerinin alt faktörlerinden sorumluluk ve yumuşak başlılık boyutları ile akademik kontrol odağının alt ölçeklerinden dışsal kontrol odağının, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri kızlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin problemleri İnternet kullanımları ile akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Odacı ve Berber Çelik, 2012). Araştırma grubunu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi' nin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam 661 üniversite öğrencisi oluşturmıştır. Araştırmanın sonucunda, problemlili İnternet kullanımı ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde, yeme tutumları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Problemlili İnternet kullanımı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Problemlili İnternet kullanımının cinsiyete ve öğrenim görülen fakülteye göre farklılık gösterdiği, ancak bilgisayar sahibi olup olmama durumuna ve bilgisayar kullanma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Uzun Özer (2010), üniversite öğrencilerinde erteleme nin çoklu yordayıcılarını incelemeyi amaçladığı doktora çalışmasında, bağımsız değişkenler; akıl dışı inançlar, akademik öz yeterlik, öz saygı, engellenmeye tahammülsüzlük ve öz kontrol olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 1218 (623 kız, 595 erkek) lisans öğrencisi oluşturmıştır. Yapılan yol analizi sonucunda, akademik öz-yeterlik, öz-saygı ve öz-düzenleme nin erteleme yi olumsuz yönde yordadığı bulunmuştur. Çalışmada erteleme nin en güçlü yordayıcısının öz-düzenleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz-düzenleme nin, erteleme ve akıl dışı inançlar arasında; erteleme ve engellenmeye tahammülsüzlük arasında; erteleme ve akademik öz-yeterlik arasında, son olarak erteleme ve öz-saygı arasında ara değişken rolü üstlendiği de bulgular arasındadır.

Akademik erteleme ile ilgili gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise, Uzun, Ünal ve Toker (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Bilgisayar Eğitim ve Öğretimi Teknolojileri öğretmen adaylarının İnternet bağımlılık durumunu araştırmak ve akademik erteleme, genel erteleme ve İnternet bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Sonuçlar, Bilgisayar Eğitim ve Öğretimi Teknolojileri öğretmen adaylarında İnternet bağımlılığının gözlemlendiğini, akademik erteleme, genel erteleme ve İnternet bağımlılığı değişkenleri arasında önemli ilişki olduğunu ve genel erteleme nin akademik ertelemeden daha fazla İnternet bağımlılığını yordamada önemli etkisinin bulunduğunu göstermiştir.

Ocak ve Boyraz'ın (2016) çalışmasında, üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve zaman yönetimi becerilerinin oranı ve sıklığı, akademik erteleme ve zaman yönetimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme oranı ve zaman yönetimi becerileri orta düzeyde görülmektedir. Öğrencilerin akademik ertelemeleri ve zaman yönetimi becerileri

arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca zaman yönetimi becerisinin akademik ertelemeyi %10 oranında açıkladığı sonucuna da ulaşılmıştır.

2.2. İnternet Bağımlılığı ile İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde İnternet bağımlığının tanımı, İnternet bağımlılığı ve ergenlik dönemi, İnternet bağımlığının nedenleri, İnternet bağımlığının etkileri ve İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. İnternet Bağımlılığı

Teknolojik gelişmelerin hızına paralel olarak İnternet kullanım oranı, hem dünyada hem de ülkemizde çok ciddi oranda artış göstermeye devam etmektedir. İnternet Dünya İstatistikleri'ne (Internet World Stats, [11.04.2017]) göre, dünya nüfusunun %49,6'sı İnterneti kullanmakta ve bu da yaklaşık dört milyara yakın kişinin İnternet kullandığı anlamına gelmektedir. Türkiye, İnternet kullanım oranının en yüksek olduğu ilk 20 ülke arasında 18. Sırada yer almaktadır. İnternet kullanım oranı %57.4'tür. Son on yedi yıldaki kullanım oranı artışı ise %2,209.8 olarak tespit edilmiştir (İnternet World Stats, [11.04.2017]). İnternet kullanımının bu kadar fazla olması, araştırmacıları İnternet kullanımının yararları ve zararlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapmaya itmiştir. Günümüzde İnternetin eğitim, ticaret, bilgi edinme, eğlence, iletişim gibi pek çok alanda vazgeçilmez bir işlevi bulunmaktadır. İşlevsel kullanıldığında çok büyük faydaları olan her gelişme gibi, amacı dışında ve bilinçsizce, aşırı kullanıldığında da, akademik, finansal, mesleki, fiziksel ve sosyal ilişkisel anlamda pek çok soruna yol açabilmektedir (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Young, 1998). Bu olumsuz sonuçlara yol açması "İnternet bağımlılığı" kavramının ortaya atılmasına ve bu konu ile ilgili pek çok çalışma yapılmasına yol açmıştır.

İnternet bağımlılığı kavramı, tanımı ve tanı kriterleri ile ilgili, alanyazında oldukça farklı görüşler bulunmaktadır. İnternet bağımlılığını ifade etmek için araştırmacılar tarafından çok farklı kavramlar kullanılmıştır. Bunlar; İnternet bağımlılığı bozukluğu (Goldberg, 1996), patolojik İnternet kullanımı (Davis, 2001; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000), problemli İnternet kullanımı (Beard ve Wolf, 2001; Ceyhan ve Ceyhan, 2008; Davis, Flett ve Besser, 2002; Odacı ve

Kalkan, 2010; Shapira ve diğ., 2000) ve İnternet bağımlılığı (Chou and Hsiao, 2000; Nalwa ve Anand, 2003; Young, 1998) şeklinde sıralanabilmektedir. Bu çalışmada, daha yaygın olarak kullanıldığı düşünülen İnternet bağımlılığı kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

İnternet bağımlılığı kavramını ilk ortaya atan ve DSM IV'deki madde bağımlılığı tanı kriterlerini İnternet bağımlılığına uyarlayan Goldberg'tir (1996). Daha sonra bu alandaki çalışmalarıyla bilinen Young (1998), kumar oynama bozukluğu tanı kriterlerinin İnternet kullanımının patolojik doğasına çok daha yakın olduğunu düşünerek İnternet bağımlılığı tanı kriterlerini oluşturmuştur. Her tür bağımlılığın; kontrol edilemez bir istek, kontrol kaybı, kullanımla ilgili aşırı uğraş ve sorunlara neden olmasına rağmen kullanımın devam etmesi gibi özellikleri bulunduğunu aktarmaktadır (Young, 2004). Griffiths (2000a), bağımlılığın ağırlıklı olarak madde temelli tanımlarının bulunmasına rağmen, herhangi bir psikoaktif maddenin alınmadığı, kumar oynama, bilgisayar oyunu oynama, egzersiz, seks ve şimdi de İnternet gibi pek çok davranışların da bağımlılık yapıcı potansiyellerinin olduğunu belirtmektedir. Davranışsal bağımlılıklar olduğu, buna kimyasal bağımlılıklardan farklı bir şekilde yaklaşamayacağı (Griffiths, 1996; Ögel, 2012, 105) ve İnternet bağımlılığının da aynı kimyasal bağımlılıklar gibi birincil ve süreç içerisinde ilerleyen bir hastalık (Chrismore ve diğ., 2011), psiko-fizyolojik bir bozukluk (Watson, 2005) olduğu ifade edilmektedir. Son yıllardaki beyin görüntüleme teknikleri sayesinde, insanların belli durum ve şarta da bağımlı olabileceği, bu davranışsal bağımlılıkların aynı madde bağımlılığında görüldüğü gibi beyinde ödül-ceza sistemini, beynin kimyasal dengesini bozduğunun kanıtlandığı aktarılmaktadır (Tarhan, 2014, 67). Davranışsal bağımlılıkların, tıpkı alkol, ya da uyuşturucu bağımlılıklarında olduğu gibi temel bağımlılık özelliklerini sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Griffiths, 2000a; Ögel, 2012, 105). Bu özellikler; kişinin yaşamında, düşüncelerinde İnternetin en önemli aktivite haline gelmesi (salience), tolerans gelişimi, yoksunluk, duygu değişimi sağlamak için kullanım (olumsuz duygularından kurtulmak), hem içsel hem de kişiler arası çatışmalar yaşama ve başarısız bırakma girişimlerinde bulunma şeklinde sıralanmaktadır (Griffiths, 2000a). Kardefelt-Winther ve diğerleri (2017), davranışsal bağımlılığın tanımının sadece iki özelliğe odaklandığını belirtmektedir. Bu özelliklerin; önemli işlevsel bozukluk ya da davranışın direkt sonucu olarak yaşanan sıkıntı ve zaman içindeki süreklilik

olduğunu ifade etmektedirler. Fakat davranışın altta yatan bir bozukluktan kaynaklanması, işlevsel bozulmanın aşırı düzeyde spor yapmak gibi kasıtlı bir seçimin sonucu olan bir aktivite neticesinde oluşması gibi durumların, davranışsal bağımlılığı tanımlarken hariç tutulmasının önemli olduğu dile getirilmektedir.

Greenfield (2011), keyif verici davranışların bağımlılık yapıcı özelliklerinin olduğunu, İnternetin ve dijital teknolojilerin keyif verici özellikleri bulunduğunu söylemektedir. İnternet bağımlılığının tanımlanmasında, İnternet kötüye kullanıldığında meydana gelen duygu ve bilinçlilik durumunun değişimi önemli görülmektedir. Bu keyif verici duygu durum değişimi daha sonraki kullanım ihtimalini artırmaktadır. Davranışsal bağımlılık döngüsü; keyif verici davranışın ardından dopamin salgılanması, dopamin salınımının ardından da olumsuz sonuçlara yol açan (utanma ve suçluluk hissi gibi) bağımlı davranışın devam etmesi ve kişinin psikik uyuşmayı sağlamak için duygu ve bilinçlilik durumunu değiştirme isteği ile birlikte daha sonraki kötüye kullanımın kolaylaşması şeklinde açıklanmaktadır (Greenfield, 2011). Griffiths (2000a, 2000b), Young'ın (1998) aksine, İnternet bağımlısı olarak tanımlanan çoğu vakanın bağımlı olmadığını savunmakta ve İnterneti aşırı kullanan kişilerin İnternete bağımlı olmadığını, İnterneti var olan diğer bağımlılıklarını ve kompülsiyonlarını beslemek için aşırı şekilde kullandıklarını düşünmektedir. Örneğin, kumar oynama ya da bilgisayar oyunu oynama bağımlısının İnternete bağımlı olmadığını, İnternetin sadece bu davranışlarını sergileyebileceği çok büyük imkânlar sunduğunu söylemektedir. Ayrıca vakaların büyük bölümündeki aşırı İnternet kullanımının semptomatik olduğunu, İnternetin yaşamdaki ilişkisel, fiziksel görünüş, engellilik ya da baş etmedeki yetersizliklerini telafi etmek için kullanıldığını da eklemektedir. Aşırı İnternet kullanım bozukluğunun gelişimine zemin hazırlayan bazı kişilik özelliklerinin, komorbid davranışların ve başka psikolojik özelliklerin bulunabileceği de ifade edilmektedir (Widyanto ve Griffiths, 2007). Young (1998; 1999), İnternet bağımlılığını sarhoş edici özelliği (intoxicant) bulunmayan dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlamaktadır ve sekiz maddelik tanı kriterleri oluşturmuştur. Young'a (1998) göre İnternet bağımlılığı için aşağıda sayılan sekiz maddeden beş tanesinin kişide bulunması gerekmektedir:

1. İnternetle zihinsel olarak aşırı şekilde uğraşma (önceki kullanımlarını veya daha sonraki kullanımlarını düşünme).

2. İnterneti sürekli artan sürelerde kullanma isteği.

3. Sürekli olarak İnternet kullanımını bırakma ve kontrol etmede başarısız olma.
4. İnternet kullanımını bıraktığında aşırı sinirli, huzursuz ve depresif olma.
5. İlk başta planladığından daha uzun süre İnternette kalma.
6. İnternet kullanımından dolayı akademik, iş ve sosyal ilişki alanlarında sorunlar yaşama.
7. İnternete bağlı kalma süresi konusunda aile üyelerine, terapisteye ya da başkalarına yalan söyleme.
8. İnterneti sorunlardan kaçma ya da olumsuz duygulardan (çaresizlik, suçluluk, kaygı, depresyon gibi) uzaklaşmak için kullanma.

Bu belirtilerin görülmesinden daha da önemli olanın kişinin psikososyal fonksiyonlarının bozulup bozulmadığı olduğu, bu belirtilerin olmasına rağmen kişinin yaşamının çok önemli alanlarını (ilişkilerini, işini, sağlığını, akademik yaşantısını), sorumluluklarını olumsuz etkilemiyorsa bu kişiye bağımlı demenin zor olduğu vurgulanmaktadır (Greenfield, 2011; Ögel, 2012, 104). Beard ve Wolf (2001), problemlı İnternet kullanımını, kişinin yaşamında psikolojik, sosyal, okul ve işle ilgili sorunlar oluşturacak şekilde İnterneti kullanması olarak tanımlamakta ve Young'ın (1998) kriterlerinden sadece beş tanesine evet denilmesinin yeterli olmadığını, özellikle İnternetin olumsuz sonuçlarının ifade edildiğı son üç maddenin de ilk beş maddeye ek olarak kişide bulunmasının gerekli olduğunu dile getirmektedir. Shapira ve diğerleri (2000), problemlı İnternet kullanımını hipomanik ya da manik belirtiler bulunmamasına rağmen kontrol edilemez, önemli ölçüde sıkıntı verici veya sosyal, mesleki ve ekonomik zorluklara neden olan bir durum olarak tanımlamakta ve psikiyatrik bozukluklarla oldukça ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Alanyazından da anlaşıldığı gibi, İnternet bağımlılığı tanımlarının farklılaştığı ve tanımlamanın da standart bir uygulamasının olmadığı görölmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar, İnternet bağımlılığını tanılamak ve yaygınlığını tespit edebilmek için çok çeşitli tanı kriterleri ve ölçek geliştirme arayışına girmişlerdir (Beard ve Wolf, 2001; Caplan 2002; Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007; Davis ve diğ., 2002; Günüş ve Kayri, 2010; Griffiths, 1996, 2000a; Lin ve Tsai, 2002; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Shapira ve diğ., 2003; Young, 1998). İnternet bağımlılık yaygınlığı da tanı kriterleri, ölçeklerdeki farklılık, yaş, örneklem sayısı ya da kültürel

değişkenlere paralel olarak değişiklik göstermektedir. Kaltiala-Heino, Lintonen ve Rimpelä (2004), yaptıkları çalışmada yaygınlık oranını %2'den daha az, Chou ve Hsiao (2000), %5.9, Cheng ve Li (2014), 31 ülkede İnternet bağımlılığı alanında yapılan çalışmaları inceleyerek gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında %6.0, Yang ve Tung, (2007) %13.8, Morahan-Martin ve Schumacher (2000) %8.1, Yan, Li ve Sui (2013), %21.19 olarak bulduklarını belirtmişlerdir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda ise İnternet bağımlılığı yaygınlığının %4 ile % 18 arasında değiştiği görülmektedir (Durak Batıgün ve Kılıç, 2011; Cömert ve Ögel, 2009; Çam ve Nur, 2015; Doğan, 2013; Taylan ve Işık, 2015; Yılmaz ve diğ., 2014). İnternet bağımlılığının her yaş grubundaki kişilerde görülebileceği ifade edilmekte (Young, 1998), fakat ergenlik döneminin, gelişimsel özellikleri itibariyle bağımlılık riskini artırabileceği belirtilmektedir (Ceyhan, 2008; Tarhan ve Nurmedov, 2011, 71).

2.2.2. İnternet Bağımlılığı ve Ergenlik Dönemi

İnternet kullanım oranı ergenlerde oldukça hızlı bir artış göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu ([23.10.2017]) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre 2017 yılında 16-24 yaş arasındaki kişilerin İnternet kullanım oranı %87.2'dir. Bu oran diğer yaş gruplarına göre oldukça fazladır. Gençlerin teknolojik gelişmeleri daha çabuk öğrendikleri ve bu konuda ebeveynlerini çoğu zaman geçtikleri belirtilmektedir (Greenfield, 2011; Tarhan ve Nurmedov, 2011, 71). Ögel (2012, 19-21), "İnternet gençliği" adını verdiği günümüz ergenlerinin, yoğun bir biçimde İnternet kullandığını, İnternette oyun oynayıp, sohbet ettiğini ve İnternetin yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünmektedir. Ergenlerin sosyalleşmesinde, kişilik ve kimlik gelişiminde, içinde yaşadığı sosyal çevre ile kurduğu ilişki kadar sanal ortamdaki iletişiminin de etkili olduğu vurgulanmaktadır.

İnternetin gençler üzerinde oluşturduğu etki, olumlu olduğu kadar olumsuz da olabilmektedir. Kwon (2011), ergenlerde (9-16 yaş arası), İnternet bağımlılığının yetişkinlerden iki kat daha fazla görüldüğünü belirtmektedir. Kişilik gelişiminin ve psikolojik olgunluğun ortalarında oldukları için ergenler, yetişkinlere kıyasla bağımlılık yapıcı madde ya da aşırı İnternet kullanımı gibi davranışların zararlı etkilerine karşı çok daha riskli durumdadırlar (Kaltiala-Heino, Lintonen ve Rimpelä, 2004). Bu dönemde frontal korteks ve diğer nörobiyolojik sistemler tamamen gelişmediği için kendilerini kontrol etmeleri için gerekli olan bilişsel ve duygusal

becerilerinde eksiklik bulunmaktadır (Kwon, 2011). Ergenler bedenlerinde, akran ve aileleriyle ilişkilerinde ve artan özgürlük isteğinde olduğu gibi pek çok değişimle baş etmek zorundadırlar (Subrahmanyam ve Lin, 2007). Ayrıca ergenlik, değerlerin, yaşam tarzlarının ve sağlıklı davranışların olduğu bir dönemdir. Tüm geleceği etkileyecek sosyal beceriler ve eğitimle ilgili kararlar bu dönemde gerçekleşmektedir (Kaltiala-Heino, Lintonen, Rimpelä, 2004). Ergenliğin gelişimsel görevlerinden biri bütünleşmiş bir kimlik oluşumunun sağlanmasıdır (Beard, 2011). Kimlik arama duygusu, ergenlikte çok fazla ön plandadır, bu dönemde ergen, hem kendi, hem de başkaları için kim olduğu arayışındadır (Öztürk ve Kaymak Özmen, 2016; Semerci, 2007, 18). Gross (2004), ergenlerin İnterneti, isimsiz (anonymous) kimlik denemeleri için kullandıklarını belirtmektedir. İnternet ortamında bireyler gerçek kimliklerini gizleyebilmekte ve farklı bir kişi gibi kendilerini sunabilmektedir. Farklı kimlik deneme davranışlarının, ergenlerin kimlik bunalımının uygun bir şekilde çözümlenmesini geciktirebileceği ifade edilmektedir (Beard, 2011). Ayrıca ergenlerin bu kimlik edinimi sürecinde, İnternette oluşturulan sanal ortam, gerçek ilişkilerin ve gerçek yaşantıların yerine geçerse bağımlılık riskinin daha da büyüyeceği (Ceyhan, 2011) ve kimlik gelişiminin olumsuz etkileneceği vurgulanmaktadır. Çünkü sağlıklı bir kimlik oluşumunda gerçek hayattaki gerçek sorunlarla karşı karşıya gelmek önemlidir (Bayraktar, 2013, 83). Ancak gerçek ilişkiler vasıtasıyla sosyalleşerek ve yaşamdaki zorluklarla karşılaştıkça ergenlerin sorun çözme becerileri gelişecektir (Yüksel ve Yılmaz, 2016).

Gençler, toplum içinde kendilerini ifade edemediklerini ya da görüşlerinin dinlenmediğini düşünebilmektedir. Bu anlamda İnternet, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri imkânlar sunmaktadır (Akbulut, 2013), bir nevi isyan ortamıdır (Ögel, 2012, 21). Lin ve Tsai (2002), ergenlerin aşırı İnternet kullanımının, sosyal engellemeyi kırarak kişisel kimlik gelişimi mücadelesini yansıttığını düşünmektedir. Yaptıkları çalışmada İnternet bağımlılığının oluşumundaki en önemli etkenin, ergenlerdeki heyecan arayışı ve yeni deneyimler yaşama isteğinden daha çok sosyal sınırlamaların olmadığı özgür bir ortam sunması olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ergenler, stresi hafifletmek için yüksek düzeyde sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Leung, 2006). Aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi düştükçe İnternet bağımlılık düzeylerinin arttığı belirtilmektedir (Günüç, 2013). İnternet, günümüz ergenlerini çevreleyen sosyal ortamın en önemli parçası

haline gelmiştir. Çevrimiçi etkileşimler yüz yüze ya da gerçek etkileşimlerin yerini almıştır. Özellikle yalnız ve gerçek yaşamlarında zayıf ilişkisel bağları olan ergenlerin İnterneti daha çok iletişim amaçlı kullandıkları düşünülmektedir (Subrahmanyam ve Lin, 2007). Morahan-Martin ve Schumacher (2000), ergenler için İnternetin sosyal anlamda oldukça özgürleştirici ve ‘sosyal iletişimin Prozac’ı’ olabileceğini ifade etmektedir. Gross (2004), yaptığı çalışmada ergenlerin %55’inin çevrimiçi sosyal iletişim ağlarında profilleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Stresli kişiler, duygu durumlarını düzenlemek için alışkanlık olarak eğlence arayışına girebilmektedirler (Leung, 2006). Kwon (2011), üniversite sınavlarının aşırı rekabetçi yapısı nedeniyle akademik baskının fazla olmasının da, gençleri bu baskıdan uzaklaşmak için İnternete yönelttiğini söylemektedir. Okul, bir öğrenme yeri olmaktan çıkıp yarış pistine benzemekte ve okul sonrası zamanını dershanelerde harcamak zorunda kalan gençler için İnternet neredeyse tek eğlence aracı haline gelmektedir (Ögel, 2012, 21). İnternet rahatlamak, baskılardan kurtulmak ve heyecan arayışı için oldukça fazla imkân sunabilmektedir (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000). Ergenler diğer yaş gruplarına göre İnterneti daha çok oyun oynamak için kullanmaktadır. İnternette oyun oynama, sağladığı güç, yeterlik ve aidiyet hissi ve interaktif olma özelliği nedeniyle gençler için oldukça cezbedicidir. Yapılan çalışmalar İnterneti oyun oynama amacıyla kullanmanın İnternet bağımlılığı için önemli bir risk oluşturduğunu göstermektedir (Ceyhan, 2013; Ceyhan, 2008, Kwon, 211).

Alanyazında da belirtildiği gibi, ergenler, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçlarından dolayı İnterneti; genel bilgi edinme, iletişim, boş zaman geçirme ve eğlence için kullanmaktadır. Temel İnternet kullanım nedeninin daha çok oyun ve sosyal iletişim ve pornografi amaçlı olması, ergenlerin İnternet bağımlılığı geliştirme riskini artırmaktadır (Aslan ve Yazıcı, 2016; Ceyhan, 2013; Chou ve Hsiao, 2000; Günüş, 2013; Tahiroğlu ve diğ., 2008). Bu riski en aza indirmenin yolunun sadece ergenlerin İnternette ne kadar zaman geçirdiğine değil de, neler yaptıklarına, kimlerle iletişimde bulunduklarına ve iletişimde oldukları kişilerle nasıl bir ilişki biçimi geliştirdiklerine dikkat edilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Subrahmanyam ve Lin, 2007).

2.2.3. İnternet Bağımlılığının Nedenleri

Bazı kişiler İnterneti daha kontrollü ve amaca yönelik kullanabilirken, neden bazıları pek çok probleme ve yaşamlarındaki önemli görevleri ihmal etmelerine yol açacak düzeyde kullanmakta ve bu kullanımı kontrol edememektedir? İnternete bağımlı olan bireyleri diğerlerinden ayıran özellikler nelerdir? İnternet bağımlıları için İnterneti bu kadar cazip kılan nedir? Pek çok araştırmacı bu soruların cevabını bulmaya çalışmıştır.

İnternetin, bireylerin kendilerini tehdit altında hissetmeden iletişim kurabildiği, sürükleyici, heyecan verici, kendi kimliğinden uzaklaşabildiği, onaylandığı ve özgür olabildiği bir ortam sunması nedeniyle oldukça cazip olduğu ifade edilmektedir (Tarhan, 2014, 72). Greenfield (2011), İnternetin eğlenceli içeriği (müzik, spor, alışveriş, ticaret, oyun gibi), kolay ulaşılabilirliği, ödül içeren yapısının olması, sosyal iletişime olanak tanınması, dijital gençliğin bu teknolojinin içine doğması ve kendilerini rahat ve güvende hissetmelerinin İnternetin çekiciliğini daha da artırdığını vurgulamaktadır. Özellikle İnternetin interaktif oluşu oldukça bağımlılık yapıcı bir nitelik olarak görülmektedir (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Young ve Rogers, 1998a). Anonim etkileşim sayesinde İnternet kullanıcıları özgürce kendilerini ifade edebilmekte, yeni çevrimiçi kişilikler oluşturabilmektedir. Bağımlıların diğer uygulamalardan ziyade interaktif özellikli uygulamaların kullanımını kontrol edemedikleri belirtilmektedir (Young ve Rodgers, 1998b).

İnternetin kullanım süresi ve amacının problemlili İnternet kullanımının önemli bir yordayıcısı olduğu düşünülmektedir (Chou, Condon ve Belland, 2005; Günüş, 2013; Lin ve Tsai, 2002; Öztürk ve Kaymak Özmen, 2016; Young, 1998). Bağımlı bireylerin haftalık 21 saatini İnternette geçirdikleri ve bağımlı olmayan gruptan yaklaşık iki kat daha fazla zaman geçirdikleri saptanmıştır (Yang ve Tung, 2007). Aslan ve Yazıcı (2016) ise İnternet bağımlılığı olan öğrencilerin haftada 40 ya da daha fazla saat İnternet kullandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. İnternet bağımlısı kişilerin, İnterneti bağımlı olmayanlardan daha çok eğlence ve sosyal etkileşim amacıyla kullandıkları görülmektedir (Yang ve Tung, 2007). İnterneti oyun, sohbet ve pornografi amaçlı kullanmanın İnternet bağımlılık düzeyini arttırdığı da belirtilmektedir (Eidenbenz, 2011; Günüş, 2013).

Bağımlılık yapıcı davranışların kişilerin yaşamlarında hoş olmayan olaylar nedeniyle karşılanmamış ya da eksik kalan ihtiyaçları doyurma ve kişinin sorunlarını unutturma görevi gördüğü (Young, 1999) ve gerçek problemlerden uzaklaşmak için psikolojik bir kaçış mekanizması olduğu savunulmaktadır (Young, 1998). İnternet kullanımı düşük öz saygı, sosyal beceri eksikliği, yalnızlık (Esen ve Siyez, 2011; Young, 1998) ve depresyonla baş etmede oldukça cazip hale gelebilmekte ve bu sorunları yaşayanlar, bağımlılık geliştirmede daha fazla risk altında bulunmaktadır (Pratarelli, Browne ve Johnson, 1999; Young, Yue ve Ying, 2011). Genelde, İnternet bağımlıları yakın ilişkiler kurmakta zorlanmakta ve başkalarıyla daha rahat ve anonim bir şekilde iletişim kurmanın yolu olan siber alanın arkasına saklanmaktadır (Young, Yue ve Ying, 2011) ve çoğunlukla sosyal etkileşim uygulamalarını kullandıkları görülmektedir (Caplan ve High, 2011). Patolojik İnternet kullanıcılarının çoğunlukla İnterneti, yeni insanlarla tanışmak, duygusal destek, aynı ilgi alanlarını paylaşan kişilerle konuşmak ve sosyal olarak interaktif olan oyunlar oynamak için kullandıkları dile getirilmektedir (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000). Caplan (2003), yaptığı çalışmada yalnızlık ve depresyonun çevrimiçi sosyal etkileşimi tercih etmede önemli bir yordayıcı olduğunu ve varyansın %19'unu açıkladığını tespit etmiştir. İnternette çevrimiçi sosyal etkileşim uygulamalarını tercih etmenin de problemleri İnternet kullanımının en önemli nedenlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Aslan ve Yazıcı, 2016; Caplan 2003; Caplan ve High, 2011). Erteleme davranışının da problemleri İnternet kullanımının gelişimi ve devamında önemli bir rol oynadığı söylenmektedir (Davis, 2001).

Bazı araştırmacılar, yüksek düzeyde depresyonun İnternet bağımlılığıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Kraut ve diğ., 1998; Yang ve Tung, 2007; Young ve Rogers, 1998a). Klinik depresyon, önemli ölçüde İnternet kullanımını artırmaktadır. Depresyonla ilişkili olan öz-saygı, düşük motivasyon, reddedilme korkusu ve onaylanma ihtiyacı aşırı İnternet kullanımına neden olmaktadır. Yüz ifadelerinin, ses etkisinin, göz kontağının olmayışı elektronik ortamdaki iletişimi daha az tehdit edici hale getirmekte ve insanlarla tanışma ve konuşmada kaygı ve korku yaşayan depresif kişiler için rahatlatıcı olmaktadır. Depresyonun aşırı İnternet kullanımının sebebi mi sonucu mu olduğu konusu tam olarak net değildir. Bilgisayar başında aşırı zaman geçirme nedeniyle sosyal izolasyon artabilir ve bu da sonuç olarak depresyonun artmasına neden olabilir. Pratarelli, Browne ve Johnson (1999), bu durumun bir

döngü şeklinde gerçekleştiğini düşünmektedir. Yalnızlık ve depresyon İnternet kullanımını beslemekte, bu daha fazla yalnızlık ve depresyona neden olmakta ve yine İnternet kullanımı artmaktadır. Çeşitli bağımlılıkları bulunan İnternet kullanıcıları, İnternet bağımlılığı geliştirmede çok fazla risk altındadır (Yellowlees ve Marks, 2007; Young, Yue ve Ying, 2011). Bağımlı kişilik yapısındaki bireyler sorunlarıyla baş etme yolu olarak alkol, sigara, uyuşturucu kullanmaktadır. Bağımlı davranışları sayesinde zor durumlarla baş etmeyi öğrenen kişiler için İnternet, gerçek yaşam sorunlarından uzaklaşmanın uygun, yasal ve daha güvenli yolu olarak görünmektedir (Young, Yue ve Ying, 2011). Ayrıca dikkat eksikliği ve hiperaktivite, kaygı bozukluğu, dürtü kontrol bozukluğu, kişilik bozukluğu, obsessif kompulsif bozukluk, madde kullanım bozukluğu gibi psikiyatrik rahatsızlıklar da İnternet bağımlılığına zemin hazırlayabilmektedir (Ho ve diğ., 2014; Kraut ve diğ., 1998; Shapira ve diğ., 2003; Young, 2010; Young ve Abreu, 2011). Shapira ve diğerleri (2000), yaptıkları çalışmada problemli İnternet kullananların %80'inin bipolar bozukluk, %15'inin depresif bozukluk, %20'sinin ise obsessif kompulsif bozukluk kriterlerini taşıdığını bulmuşlardır.

İnternet bağımlılığının oluşmasında bazı kişilik özelliklerinin de etkili olduğu belirtilmektedir. Young ve Rodgers (1998b), 16 PF Kişilik Envanteri'ni kullandıkları çalışmalarında, İnternet bağımlılarının kendine güvenen, duygusal olarak hassas ve tepkisel, çok az kendini açan, ihtiyatlı, daha az sosyal uyum gösteren bireyler olduklarını belirlemişlerdir. Öztürk ve Kaymak Özmen (2016), yalancı, nevrotik ve psikotik kişilik tiplerinin, kendini romantik olarak çekici algılamamanın, fiziksel görünüşünden hoşnut olmamanın ve uygun davranış biçimini sergileyememenin problemli İnternet kullanımının önemli yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Yang ve Tung (2007), bağımlı, utangaç, depresif ve düşük öz saygı gibi kişilik özelliklerine sahip kişilerin bağımlı hale gelme ihtimalinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Yan, Li ve Sui (2013), nevrotizm, psikotizm, sağlık ve uyum problemlerinin İnternet bağımlılığı için risk faktörü olduğu, dışadönüklük kişilik özelliğinin etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada ise, gelecek beklentisi, yaşam doyumu ve özdenetimi düşük, nörotizm, kaygı ve somatizasyon düzeyleri yüksek kişilerin İnternet bağımlısı olma riskinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Durak Batıgün ve Kılıç, 2011). Kayış ve diğerleri (2016), beş faktör kişilik özellikleri ve İnternet bağımlılığı arasındaki ilişkileri belirlemek için yaptıkları meta analiz

alışmasında, İnternet bağımlılığının nevrofizik kişilik özelliğı ile pozitif, yeni deneyimlere açıklık, sorumluluk, dışadönüklük ve uyumluluk kişilik özellikleri ile negatif ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Demografik değışkenlerin de İnternet bağımlılığında önemli bir etken olabileceğı belirtilmektedir. Morahan-Martin ve Schumacher (2000), erkeklerin kadınlardan dört kat daha fazla patolojik İnternet kullanıcısı olduğı bulgusuna ulaşmıştır. Pek çok çalışmada erkeklerin İnternet bağımlısı olma riskinin kadınlardan fazla olduğu bulunmuştur (Durak Batıgün ve Kılıç, 2011; Chou ve Hsiao, 2000; Cömert ve Ögel, 2009; Derin, 2013; Esen ve Siyez, 2011; Gökçearsan ve Günbatar, 2012; Gürcan, 2010; Kılınç ve Doğan, 2014; Lin ve Tsai, 2002; Öztürk ve Kaymak Özmen, 2016; Sevindik, 2011; Tahiroğlu ve diğ., 2008; Taylan ve Işık, 2015; Üneri ve Tanıdır 2011; Yang ve Tung, 2007; Yılmaz ve diğ., 2014). Leung (2004) ise kadınların İnternet bağımlısı olma eğiliminin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnterneti kullanım amaçları açısından da kadın ve erkekler farklılaşmaktadır. Tahiroğlu ve diğ. (2008) yaptıkları çalışmada, kadınların İnterneti genel bilgi edinmek, erkeklerin ise oyun oynamak ve çevrimiçi sosyal etkileşimde bulunmak için kullandıklarını bulmuştur. Young (1998) ise, erkeklerin daha çok İnternetteki etkileşimli oyunları ve pornografik siteleri tercih ettiğini, kadınların ise çevrimiçi anonim iletişimi tercih ettiğini belirtmektedir.

İnternet bağımlılığının nedenlerini açıklamaya yönelik bazı kuramsal yaklaşımlar da oluşturulmuştur. Young (2010), ACE modelinde, İnternetin anonim kullanım (Anonymity), kolay ulaşılabilirlik ve kullanım kolaylığı (Convenience) ve sorunlardan kaçışı sağlama (Escape) gibi özelliklerinin bağımlılığı ve patolojik İnternet kullanımını güçlendiren önemli etkenler olarak açıklamaktadır. Davis (2001), bilişsel davranışçı kuramı temel aldığı modelinde, İnternet bağımlılığına neden olan temel etmenin uyum bozucu bilişler olduğunu söylemektedir. Bu uyum bozucu bilişleri, kişinin kendi ile ilgili düşünceleri ve dünya ile ilgili düşünceleri olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Uyum bozucu bilişlerden bazılarının, kişinin kendisiyle ilgili olumsuz değıerlendirmeleri, düşük öz-yeterlik algısı ve ruminasyonlar olduğunu belirtmekte ve İnternet bağımlılığının yakın (proximal) nedenlerini oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu model bağlamında, uyumsuz davranışın ise kişinin daha önceden var olan kırılganlıklarının ve psikopatolojisinin, stresli yaşam olaylarının bir sonucu olduğu belirtilmekte ve bu faktörler ise patolojik

kullanımın uzak (distal) nedenleri olarak görülmektedir. Caplan'ın (2003) psikososyal çevrimiçi etkileşim modelinde, depresyon, yalnızlık gibi psikososyal problemlerin kişinin kendi yeterliğiyle ilgili olumsuz algılamalara neden olduğu ve çevrimiçi etkileşimi yüz yüze iletişime tercih ettikleri, bu ortamda kendilerini daha yeterli ve daha güvende hissettikleri düşüncesi vurgulanmaktadır.

Alanyazındaki bilgiler değerlendirildiğinde, İnternet bağımlılığının; İnternetin cazip içeriği ve özellikleri, İnterneti kullanım süresi ve amacı, demografik değişkenler, psikososyal etkenler, başka psikiyatrik bozukluklar, kişilik özellikleri gibi pek çok faktörle ilişkili olduğu görülmektedir. Sorunun İnternetin nasıl kullanıldığı, hangi sitelere girildiği, çevrimiçi olunduğunda yaşanan duygu durumu, İnternet kullanımı neticesinde oluşan pekiştireç gibi noktalar olduğu belirtilmekte ve problemli İnternet kullanımının kişinin diğer problemlerinin bir göstergesi olabileceği vurgulanmaktadır (Beard, 2011). Çoğunlukla var olan sorunlardan kaçmak için kullanılan aşırı İnternet kullanımı, katlanması güç daha büyük problemlere yol açmaktadır.

2.2.4. İnternet Bağımlılığının Etkileri

İnternet bağımlılığı kavramı tanımlanırken farklı bakış açıları geliştirilmesine rağmen hepsinin ortak özelliğinin, İnternet bağımlılığının yaşamın pek çok alanında olumsuzluklara neden olduğunun vurgulanması olduğu görülmektedir (Beard ve Wolf, 2001; Beard, 2011; Morathan ve Schumacher, 2000; Shapira ve diğ., 2000; Young, 1998). Bu alanlar; psikolojik, ilişkisel, akademik, mesleki ve fiziki problemler olarak sınıflandırılmaktadır. Fiziksel sorunlara baktığımızda, aşırı İnternet kullanımının kontrol edilememesi neticesinde uzun saatler bilgisayar başında kalınması sonucu, uykusuzluk, aşırı yorgunluk, bağışıklık sisteminin zayıflaması ve daha çabuk hasta olma, egzersiz ve spor eksikliği, karpal tünel sendromu, sırt ağrıları ve göz kuruluğu olduğu ifade edilmektedir (Akbulut, 2013; Young, 1998, 1999, 2004, 2010). Bunun dışında bilgisayardan yayılan radyasyon dalgalarının çocuk ve ergenleri yetişkinlere nazaran daha ciddi bir biçimde etkilemesi söz konusudur (Akbulut, 2013).

Çoğunlukla İnterneti iletişim ve sosyal etkileşim için kullanan İnternet bağımlılarının, evlilik, çocuk-ebeveyn ve yakın arkadaşlık ilişkilerinin zayıfladığı ve bozulduğu belirtilmektedir (Young, 1998; Beard, 2011). Bağımlı kişiler, aileleriyle

ve arkadaşlarıyla gittikçe daha az zaman geçirmekte ve bu nedenden dolayı sorun yaşadığını kabul etmemekte, aşırı İnternet kullanımını gizlemeye çalışmaktadır. Bu da insanların kendilerine olan güvenlerinin sarsılmasına neden olmaktadır (Young, 1998). Teknolojiye bağımlılık arttıkça, kişiler sosyal olarak daha çekingen hale gelmekte, gerçek yaşamdaki görüşmelerden kaçınmaya, takım çalışmasında bulunmamaya ve yüz yüze iletişim kurmaktan korkmaya ve sadece çevrimiçi etkileşimi tercih etmeye başlamaktadır (Young ve Abreu, 2011). Bu nedenle sanal yaşamın, bir yandan insanları birbirine bağladığı bir yandan da birbirinden ayıran bir özelliği bulunduğu ifade edilmektedir (Young ve Abreu, 2011). Bazı araştırmacılar, yaptıkları çalışmalarda İnternet kullanımı arttıkça bireylerin daha da yalnızlaştığı, sosyal desteğin azaldığı ve depresyon, kaygı ve stres düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşmışlardır (Akın ve İskender, 2011; Kraut ve diğ., 1998; Morathan ve Schumacher, 2000; Nalwa ve Anand, 2003; Pratarelli, Browne ve Johnson, 1999). Subrahmanyam ve Lin (2007), yalnızlık ve düşük sosyal desteğin, İnternet kullanımının sonucu ya da sebebi olabileceğini, ya da İnternet kullanımının etkilerinde aracılık rolü üstlenebileceğini belirtmekte, iyi oluş ve İnternet kullanımı arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu aktarmaktadır.

Çevrimiçi arkadaşlıklar kişinin gerçek yaşamındaki aile ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerden daha önemli hale geldikçe, ailelerde boşanmalar ve huzursuzluklar başlamaktadır (Young, 2010). Young (1998), İnternet bağımlılarının %53'ünün ailesel huzursuzluklara, boşanmalara neden olacak şekilde ilişkisel problem yaşadıklarını belirttiklerini ifade etmektedir. Çevrimiçi duygusal ilişkiler, aldatmalar, İnternet bağımlılığının önemli olumsuz sonuçlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Young, 2004). Fransa'da yayınlanan bir raporda, tüm boşanma olaylarının İnternet ve dijital medya ile bağlantılı olduğu ve iletişim mesajlarının boşanma süreçlerinde delil olarak kullanılabildiği belirtilmektedir (Greenfield, 2011). Ayrıca, özellikle bağımlı kadınlar, çocukların temel bakım görevini ve evle ilgili diğer görevleri ihmal etmekte ve bu da ailesel sorunlara yol açabilmektedir (Chrismore ve diğ., 2011; Young, 2004).

İnternet sayesinde aşırı düzeyde bilgiye maruz kalmanın yanlış bilgilene, dedikoduya ve tehlikeli bilgilerin çok çabuk elde edilmesine ve uygulanmasına neden olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, bireyin kişisel, akademik ve iş yaşamı gibi pek alanda sorunlara yol açabilecek şekilde pornografik malzemeye erişimi

artabilmektedir. Ya da kişi kendi fiziksel problemini kendisi yanlış bir şekilde teşhis etmeye kalkabilmekte veya kendine zarar verici davranışları öğrenebilmektedir (Beard, 2011).

Pek çok işi aynı anda yapmaya çalışmanın, kişinin elindeki işi tam anlamıyla yapmasını engelleyebileceği söylenmektedir. Sürekli gelen mesajların dikkatin dağılmasına neden olacağı ve bu durumun da hafıza kayıplarına ve hafızanın sağlıklı işleyişine yol açacağı, sağlıklı karar vermeyi güçleştireceği vurgulanmaktadır (Greenfield, 2011; Young ve Abreu, 2011). Kişinin duygu ve bilinç durumunu değiştirebilen bağımlılık yapıcı İnternet teknolojilerinin, kişiyi huzursuz edebileceği ve şimdiki yaşamaktan uzaklaştırabileceği düşünülmektedir. Bu araçların, kişiyi uyuşturma, zaman algısını değiştirme ve kişinin dikkatini şimdiki zamandan alıp başka yerlere götürme özelliğine sahip olduğu, dikkatini ve enerjisini böldüğü savunulmaktadır. Bu durumun da kullanıcının fiziksel olarak bulunduğu yerde olmadığı hissine sahip olduğu garip bir etki oluşturduğu ifade edilmektedir (Greenfield, 2011).

İnternet, önemli bir eğitim aracı olarak sunulmasına rağmen, öğretmenler, kütüphaneciler ve bilgisayar koordinatörleriyle yapılan çalışmada, katılanların %86'sı İnternet kullanımının öğrencilerin performanslarını artırmadığını belirtmiştir (Barber 1997'den aktaran Young, 2004). Çünkü İnternette bilgilerin, oldukça karmaşık ve okul müfredatıyla ilgisiz içeriklerden oluştuğu ifade edilmektedir. Young (1998), öğrencilerin %58'inin aşırı İnternet kullanımları sonucunda oluşan düşük notlar ve zayıf çalışma alışkanlıkları nedeniyle sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Gençlerin bir günde dört saatlerinden daha fazla cep telefonlarıyla vakit geçirdikleri dile getirilmektedir (Young, 1998). Yapılan araştırmaların çoğunda problemli İnternet kullanımı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunduğu görülmüştür (Ceyhan, 2008; Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013; Esen ve Siyez, 2011; Tarhan, 2013). Cengizhan'ın (2005) yaptığı bir çalışmada, öğrencilere İnternetin aşırı kullanımı nedeniyle yaşadıkları olumsuzluklar sorulduğunda; 29 kişi (%50) zaman kaybı, gereksiz işler için zaman harcama gibi nedenler belirtmiş, en önemli gördükleri sorunun zaman olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte diğer işler için (ders çalışma, ödevler, projeler, vb.) zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci sorumlulukları içinde ilk basamaklarda yer alan, akademik başarıyı doğrudan etkileyen ödev yapma, ders çalışma gibi etkinliklere ayrılan

sürenin azalıp, bu sürenin İnternet kullanımına ayrılması akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir (Esen ve Siyez, 2011).

2.2.5. İnternet Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde, alanyazında İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılmış çalışmalardan bazı örnekler aktarılmıştır. Lise öğrencilerine ve üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

2.2.5.1. Lise Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Yüksel ve Yılmaz'ın (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, İnternet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, okul türü, ekonomik düzey, İnternet kullanım amacı ve İnternet kullanım süresi) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 400 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İnternet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme beceri puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, yüksek ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin, orta ekonomik düzeyde bulunan öğrencilere göre; İnterneti oyun ve iletişim-sohbet amaçlı kullanan öğrencilerin, araştırma bilgilenme amacıyla kullanan öğrencilere göre daha çok İnternet bağımlısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca İnternet kullanım süresi arttıkça, İnternet bağımlılık düzeylerinin de arttığı elde edilen bulgular arasındadır.

Doğan (2013), ergenlerde İnternet bağımlılığı yaygınlığını tanımlamak ve araştırmak için gerçekleştirdiği yüksek lisans tezi çalışmasında, araştırma örneklemini 12-18 yaş grubunda bulunan 569 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda İnternet bağımlılığı yaygınlığı %12.6 olarak bulunmuştur. “Boş zaman aktiviteleri”, “haftalık ortalama İnternet kullanım süresi”, “gün içinde İnternet kullanım zamanı”, “İnternet kullanımının günlük işleri aksatması”, “İnternet kullanımının öğretmen ilişkilerini olumsuz etkilemesi”, “İnternet kullanımının uyku düzenini etkilemesi”, “İnternet kullanımının yeme düzenini etkilemesi” değişkenleri İnternet bağımlılığını yordayan değişkenler olarak bulunmuştur. Ayrıca, İnternet bağımlılığının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ortalaması, anne-baba alışkanlıkları, İnternet kullanım süresi ve amacı gibi bazı sosyo demografik değişkenler açısından farklılaştığı da araştırma bulgularında yer almaktadır.

Hindistan’da 16-18 yaş arasındaki öğrencilerin İnternet bağımlılık düzeylerinin incelendiği çalışmada (Nalwa ve Anand, 2003), örneklem, 18 kişi bağımlı ve 21 kişi bağımlı olmayan grup olmak üzere ikiye ayrılmış ve iki grup arasında davranışsal ve işlevsel açıdan önemli farklar olduğu tespit edilmiştir. İnternet bağımlısı olan grup, çevrimiçi olmak için diğer işlerini daha çok ertelemekte, çok geç saatlere kadar uyumamakta ve İnternet olmadığında yaşamı çok sıkıcı bulmaktadır. İnternet başında geçirilen zamanın ve yalnızlık hissinin, bağımlı grupta bağımlı olmayan gruptan çok daha fazla olduğu araştırma sonuçları arasında bulunmaktadır. İnternet kullanım amacı açısından her iki grup arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Yang ve Tung (2007), Tayvan’daki lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, İnternet bağımlıları ve İnternet bağımlısı olmayan kişiler arasındaki farkları incelemiş ve özellikle İnternet kullanım özellikleri, memnuniyetleri ve iletişimsel keyiflerine odaklanmıştır. Örneklem grubunu 1708 lise öğrencisi oluşturmuş ve %13.8’i İnternet bağımlısı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, İnternet bağımlılarının bağımlı olmayanlara göre iki kat daha fazla saatini İnternette geçirdiği bulgusuna ulaşılmış, İnterneti eğlence ya da sosyal iletişim amaçlı kullanmanın ve daha çok keyif almanın İnternet bağımlılığıyla pozitif ilişkisi olduğu görülmüştür. İnternet bağımlıları İnternet kullanımları nedeniyle günlük yaşamlarının, okul performanslarının, öğretmen ve veli iletişimlerinin bağımlı olmayan gruba göre daha olumsuz etkilendiğini belirtmişler, her iki grup da İnternet kullanımlarının arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bağımlı, utangaç, depresif kişilik özelliklerine ve düşük benlik saygısına sahip kişilerin ve erkeklerin bağımlı olmaya daha eğilimli olduğu da ulaşılan diğer bulgulardandır.

Ergenlerin problemlı İnternet kullanımları ve benlik algıları, kişilik tipleri, cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkilerin gidilen lise türüne göre ne şekilde değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada (Öztürk ve Kaymak Özmen, 2016), farklı lise türlerine devam eden 771 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin, İnternet kullanım süresinin, yalancı, nevrotik ve psikotik kişilik tiplerinin, kendini romantik olarak çekici algılamanın, fiziksel görünüşünden hoşnut olmamanın ve uygun davranış biçimini sergileyememenin problemlı İnternet kullanımının önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Ayrıca, problemlı İnternet kullanımının gidilen okul türüne göre de değiştiği, teknik lisede okuyanların problemlı İnternet kullanımına daha eğilimli olduğu sonucu da elde edilmiştir.

Ceyhan (2013), yaptığı çalışmada ergenlerin İnternet kullanım amaçlarının; cinsiyet, akademik başarı, İnternet kullanım süresi, denetim odağı ve problemler İnternet kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 351 ergen yer almıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin temel İnternet kullanım amacı sırasıyla, bilgi elde etmek, sohbet etmek, sıkıntıdan dolayı İnternette vakit geçirmek, eğlenmek, oyun oynamak ve ev ödevi yapmak olarak bulunmuştur. Kızlar İnterneti daha çok ödev yapmak için kullanırken erkekler oyun oynamak için tercih etmektedirler. Bu sonuçlara ek olarak, İnternet kullanım amaçlarının; İnternet kullanım süresine, denetim odağına ve problemler İnternet kullanım düzeyine göre farklılaştığı fakat akademik başarıya göre farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Ergenlerin İnternet kullanımları ve iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada (Subrahmanyam ve Lin, (2007), örnekleme 156 ergen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, İnternette ya da mesajlaşmak için geçirilen zamanla, aileden ve yakın arkadaştan algılanan destek ve yalnızlık arasında bir ilişki bulunamamıştır. Katılımcıların yalnızlık düzeyleri, çevrimiçi iletişim kurduğu kişileri tanımasıyla ilişkili bulunmamış fakat katılımcıların cinsiyeti ve çevrimiçi arkadaşlarıyla kurdukları iletişimi algılama biçimleriyle ilişkili bulunmuştur. İhtiyaç duyduğunda çevrimiçi arkadaşlarıyla iletişim kurabileceğini hisseden ergenlerin daha yalnız oldukları görülmüştür. Algılanan desteğin, çevrimiçi arkadaşları tanıma ya da bu arkadaşlarla geliştirilen iletişim biçimiyle ilişkili olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca, İnternet kullanımı ve iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyet farkına rastlanmamıştır.

2.2.5.2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Yan, Li ve Sui (2013), 892 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, İnternet bağımlılığı ve yakın dönemdeki stresli yaşam olayları, kişilik özellikleri, algılanan ailesel işlevsellik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcılar; İnternet bağımlısı olmayan, orta düzeyde bağımlı ve ciddi düzeyde bağımlı şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda İnternet bağımlısı olmayan grupla karşılaştırıldığında, ciddi düzeyde bağımlı olan grubun (%9.98), daha düşük aile işlevselliğinin olduğu, daha az dışadönük, daha nevroitik, psikotik ve daha fazla stressli yaşam olayları yaşadığı bulunmuştur. Orta düzeyde İnternet bağımlılığı olan grubun (%11.21) ise, daha nevroitik özelliklere sahip, daha fazla sağlık ve uyum sorunları yaşadığı saptanmıştır. Çalışmada nevroitik özelliklere, sağlık ve uyum

sorunlarına sahip olmanın İnternet bağımlılığı için muhtemel yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Dışadönüklük kişilik özelliğinin, İnternet bağımlılığının önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Ayrıca, psikotiklik ve toplam stresli yaşam olayları arasındaki etkileşimin İnternet bağımlılığını etkilediği de araştırmada elde edilen bulgulardandır. Stresli yaşam olayları fazla olduğu zaman, kişi yüksek düzeyde psikotik özelliğe sahipse, İnternet bağımlısı olma riski artmakta, fakat düşük düzeyde psikotik özelliğe sahipse de stresli yaşama karşı gençleri İnternet bağımlılığından koruyan bir tampon olabilmektedir.

Üniversite öğrencileri arasında İnternet bağımlılığının yaygınlığının ve ilişkili sosyodemografik değişkenlerin incelendiği çalışmada (Aslan ve Yazıcı, 2016), 910 üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Katılımcılar; İnternet bağımlısı, riskli İnternet kullanıcısı ve ortalama İnternet kullanıcısı olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda İnternet bağımlılık oranı %2, riskli İnternet kullanıcısı oranı %20.9 ve ortalama İnternet kullanıcısı oranı ise %77.1 olarak tespit edilmiştir. İnternet bağımlısı olan ve olmayan gruplar karşılaştırıldığında, sosyodemografik özellikler (yaş, cinsiyet, medeni durum, birlikte yaşanılan kişi, aylık gelir, okuduğu fakülte) açısından farklılıklar, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İnternet bağımlısı ve riskli İnternet kullanıcısı grubunda çoğunlukla haftada 40 ve üzeri saat İnternet kullanıldığı, ortalama İnternet kullanıcılarıyla karşılaştırıldığında; bu farkın her iki grup için de istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. İnternet bağımlılarının en sık kullandığı İnternet aktivitelerinin sohbet ve sosyal paylaşım; İnternet bağımlısı olmayan grubun ise bilgi araştırma ve haber okuma siteleri olduğu saptanmıştır.

Tayvan'da üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada (Tsai ve diğ., 2009), İnternet bağımlılığı risk faktörlerinin araştırılması amaçlanmıştır. 1360 üniversite birinci sınıf öğrencisi araştırma örnekleminde yer almıştır. İnternet bağımlılık oranı %17,9 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, erkek olmak, kahvaltı atlamak, akıl sağlığı sorunu olmak, düşük sosyal desteğe sahip olmak ve nevrotik kişilik özelliklerine sahip olmak İnternet bağımlılığı için önemli risk faktörleri olarak tespit edilmiştir.

Durak Batıgün ve Kılıç (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada, üniversite öğrencilerinde İnternet kullanım amacı ve İnternet bağımlılığının yaygınlığını incelemeyi ve İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, psikolojik belirtiler ve sosyal

destek arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada, cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey gibi demografik değişkenlerle İnternet bağımlılığı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma örneklemini 1198 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, İnternet bağımlılığı yaygınlığı %18.89 olarak tespit edilmiştir. Erkeklerin ve üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin İnternet bağımlılık puanları daha yüksek bulunmuştur. İnternetin gün içerisinde uzun süre ve iletişim amacıyla kullanımı, üst sosyo ekonomik düzeye sahip olmak, erkek olmak, gelecek beklentisi, yaşam doyumu ve özdenetimin düşük; nevrozizm, anksiyete ve somatizasyonun ise yüksek düzeyde olması İnternet bağımlılığının yordayıcıları olarak tespit edilmiştir.

Baysan-Arslan ve diğerleri, (2016), 1107 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, alexitimi ve İnternet bağımlılığı arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinde alexitimi yaygınlığı %12.5, İnternet bağımlılığı yaygınlığı ise, %13.5 olarak bulunmuştur. Alexitimi düzeyi yüksek kişilerde İnternet bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiş ve cinsiyet açısından İnternet bağımlılık düzeyleri farklılık göstermiştir. Ayrıca, düşünceleri tanımlamada zorluk düzeyinin kızlarda daha fazla, dışsal yönelimli düşünce biçiminin ise erkeklerde daha fazla bulunduğu şeklindeki bulgulara da ulaşılmıştır.

İspanya’da yapılan bir çalışmada (Beranuy ve diğ., 2009), örneklem grubunu birinci sınıfta öğrenim gören 365 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, problemli İnternet ve mobil telefon kullanımının, aynı zamanda algılanan duygusal zeka düzeyinin, kişinin psikolojik sıkıntı ve mental bozukluk yaşama düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, psikolojik sıkıntı yaşamayan problemli İnternet ve cep telefonu kullanımı ile ilişkili olduğunu, kadınların mobil telefon kullanım ölçeğinden daha yüksek puan aldığını ve mobil telefonun işlevsel olmayan kullanımının olumsuz sonuçlarını daha fazla yaşadıklarını göstermiştir. Gazetecilik ve reklamcılık bölümü öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha fazla problemli İnternet kullanımı gösterdiği, algılanan duygusal zeka boyutlarının psikolojik sıkıntı yaşama düzeyinin açıklanmasına katkısının olduğu fakat bu katkının İnternetin ve mobil telefonun işlevsel olmayan kullanımının etkisi kadar olmadığı da araştırmadan elde edilen diğer bulgulardandır.

2.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Kuramsal Çerçeve ve İlgili

Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde temel psikolojik ihtiyaçlar, temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgili kuramlar ve temel psikolojik ihtiyaçlar konusunda yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

İnsan davranışları oldukça karmaşık, çok etmenli bir yapıya sahiptir ve nedenlerini anlamak oldukça zordur. Davranışların en önemli etkenlerinin başında, temel ihtiyaçlardan kaynaklanan yaşantılar olduğu (Baymur, 1994, 64) ve her davranışın belirli bir ihtiyacın karşılanması için amaca yönelmiş bir eylem olduğu belirtilmektedir (Balaban-Salı, 2006, 169; Kuzgun, 2009, 72). Budak (2003, 381) ihtiyaç kavramını, doyurulmamış bir arzunun ya da fizyolojik bir eksikliğin ortaya çıkardığı içsel bir gerginlik durumu ve organizmada bozulan dengeyi tekrar sağlamaya doğru yönelten güdü şeklinde tanımlamaktadır ve bu ihtiyaçların yemek, su, hava ihtiyacı gibi fizyolojik veya sevgi, başarıma, öğrenme ihtiyacı gibi psikolojik olabileceğini belirtmektedir.

Psikolojide ihtiyaç kavramı, insanın gelişmesi, çevresiyle uyumlu bir etkileşim sağlaması için gerekli olan önemli şartların eksikliğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Baymur, 1994, 64). İhtiyaç terimi, bir zamanlar deneysel psikolojide motivasyon çalışmalarını düzenlemek için kullanılmıştır ve ihtiyaçlar, davranışın yönü ve enerjisi konusunda büyük bir temel oluşturmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). İhtiyaç, dürtü ve güdü kavramları birbirleriyle yakından ilişkilidir ve bazen eş anlamda bazen de farklı anlamlarda kullanılabilir. Güdü; istekleri, ihtiyaçları, ilgileri, dürtüleri, içgüdüleri, eğilimleri içine alan genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 2013, 229; Köknel, 2005, 47). Genel olarak bireyi belli bir takım davranışlara iten güdülerin çeşitli ihtiyaçlardan kaynaklandığı, bu ihtiyaçların fizyolojik, psikolojik veya toplumsal olabileceği belirtilmektedir (Balaban-Salı, 2006, 169; Baymur, 1994, 64). Güdü, ihtiyaç ve dürtü kavramları arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için homeostasis kavramının bilinmesi önemlidir. Canlının yaşamını devam ettirebilmesi için vücudunda ısı, suyun, oksijenin, şekerin belli düzeylerde bulunması gerekir. Vücut için en uygun hayat koşullarının kendiliğinden sürdürülmesini sağlayan mekanizmaya homeostasis (dengeleşim) denilmektedir

(Baymur, 1994, 65; Köknel, 2005, 49). Homeostatik denge durumunun bozulması, bir eksiklik ve bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmakta, bu durum bireyde bir huzursuzluk, bir iç gerginlik, kaygı oluşturmaktadır. Homeostatik dengenin yeniden sağlanabilmesi için, ihtiyaçların karşılanması gerekir ve birey ihtiyaçları karşılayacak davranışları yapma zorunluluğu duyar. Bu eksikliğin hissedilmesi ihtiyaç; bu eksikliği gidermek için organizmada ortaya çıkan güce dürtü; organizmanın bu ihtiyacı karşılamak için belli bir yönde davranış sergileme eğilimine de güdü adı verilmektedir (Baymur, 1994, 65). İhtiyaç karşılandıktan sonra organizmanın gerginliği hafifler, organizma normal durumuna, homeostatik dengesine geri döner (Cüceloğlu, 2013, 230; Kuzgun, 2009, 72). Güdülerin etkisiyle ortaya çıkan, organizmanın bir ihtiyacı giderme gayretinin hepsine birden ise güdülenme (motivation) denilmektedir (Baymur, 1994, 65; Köknel, 2005, 47).

İhtiyaçlar ya da güdüler psikologlar tarafından yaygın olarak fizyolojik (doğal, birincil) ve psikolojik ya da sosyal (toplumsal, ikincil) olarak sınıflandırılma eğilimindedir (Baymur, 1994, 66; Köknel, 2005, 52; Morris ve Maisto, 2002). Yine de birbirleriyle oldukça ilişkili olan bu ihtiyaçları birbirinden net olarak ayırmak oldukça zordur. Fizyolojik ihtiyaçlar, yaşama ve var olma güdüsüne hizmet eder, öğrenilmemiştir, hayvanlarda ve insanlarda bulunur (Baymur, 1994, 67; Köknel, 2005, 52; Morris ve Maisto, 2002). Bunlar; açlık, susuzluk, uyuma, dinlenme gibi vücudun canlılığını sürdürebilmesi için gerekli olan ihtiyaçlardan oluşur. Fizyolojik ihtiyaçlar bir döngü içinde, tekrar eder bir şekilde doyurulmalıdır (Carver ve Scheier, 2014). Bu ihtiyaçlar yaşamın ilk yıllarında, bebeklik ve çocukluk yaşlarında, kendilerini saf doğal ihtiyaçlar olarak gösterirler fakat daha sonrasındaki yaşantılar sonucunda çeşitli psikolojik ve sosyal ihtiyaç ya da güdülerin gelişmesine neden olurlar, bu nedenle de fizyolojik ihtiyaçlara birincil ihtiyaçlar da denilmektedir (Baymur, 1994, 67; Köknel, 2005, 52).

Psikolojik ihtiyaçların yaşantılar sonucunda geliştiği, kişilik yapısı ve davranışlar üzerinde daha etkili olduğu, kişiliğin gelişmesine, sosyal çevredeki durumunun devamına, korunmasına ve iyileşmesine yardım ettiği belirtilmektedir. Genel olarak psikolojik ihtiyaçların sonradan kazanıldığı, öğrenildiği, bireyden bireye ve toplumdan topluma az çok değişiklik gösterebileceği görüşü benimsenmektedir (Baymur, 1994, 67; Köknel, 2005, 52). Psikolojik ihtiyaçların bir kısmının fizyolojik ihtiyaçlardan kaynaklandığı dile getirilmektedir. Örneğin, insanda fizyolojik olarak

bulunan beslenme ihtiyacı, sosyalleşme süreci içinde şekil değiştirerek, çalışmak, kazanmak, yeni insanlarla iletişim kurmak biçiminde değişmektedir. Yine cinsellik ihtiyacı, sevmek, sevilme, başkaları tarafından beğenilmek ihtiyacı biçiminde gelişmektedir (Köknel, 2005, 52). Fizyolojik ihtiyaçların aksine, birbiriyle ilişkili ve karmaşık yapısından dolayı sosyal ya da psikolojik ihtiyaçları tanımlamak ve sınıflandırmak oldukça güçtür. Bu nedenle psikologlar tarafından psikolojik ihtiyaçlarla ilgili çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır.

2.3.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlarla İlgili Kuramlar

Temel ihtiyaçlarla ilgili alanyazın incelendiğinde, ihtiyaçların farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmektedir. Bu kuramların ortak yönü, davranışların başlıca belirleyicisi olarak ihtiyacı görmeleridir. Bu kuramlardan bazıları sadece fizyolojik ihtiyaçları ele almış, bazıları sadece psikolojik ihtiyaçları, bazı kuramlar da her ikisini birden incelemiştir. Bu bölümde Murray'ın Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ve bu araştırmanın temelini oluşturan Öz Belirleme Kuramı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.2.1. Murray'ın Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı

Murray, profesyonel yaşamının ilk dönemlerinde psikanalist olarak çalışmış, daha sonraki çalışmalarında da psikoanalitik kuramın bazı prensiplerini kullanmaya devam etmiş (Cartwright, 1974, 136), özellikle de bilinçaltına verdiği önem çalışmalarında kendini göstermiştir (Burger, 2016, 245). Freud, insandaki tüm güdülerin cinsellik (yaşam) içgüdü (Eros) ve ölüm içgüdü (Thanatos) tarafından harekete geçirildiğini düşünmesine karşılık, Murray psikede açık ya da gizli olarak fonksiyon gösteren çok farklı ihtiyaçlar olduğunu belirtmiş; başarı, bağlanma, değişim gibi ihtiyaçların ayrı bir şekilde farkedilebildiğini ve ölçülebildiğini ifade etmiştir (Cartwright, 1974, 136). Murray, kuramını kişilikbilim (personology) olarak isimlendirmiş ve kişiliğin temel ihtiyaçlarını belirlemiştir (Burger, 2016, 246).

Murray ihtiyacı, belirli bir nesnel ya da öznel gerçekliğin ortaya çıkması için hayal edilen varsayımsal bir sürecin oluşumu, denge durumunun sağlanmasını gerekli kılan bir dengesizlik durumu şeklinde, dinamik bir kavram olarak tanımlamaktadır (Murray, 1953, 54-67). İhtiyaç kavramı, soyut ve varsayımsal bir kavram olmasının yanında beyinde işleyen fizyolojik süreçlerle de bağlantılı, kişinin içinde ortaya çıkabilen veya çevresel uyaranların etkisiyle de oluşabilen bir kavram

olarak görülmektedir (Hall ve Lindzey, 1978). İhtiyaç, beyinde var olan doyurulmamış bir durumu değiştirebilecek algılama, zihinsel yapı ve davranışı organize eden gücü oluşturan bir yapı olarak ifade edilmektedir (Murray ve Shneidman, 1981, 189). Bazı ihtiyaçlara, duygular ve istenen durumun oluşumuna yönelik gerçekleştirilen davranışlar eşlik etmektedir (Hall ve Lindzey, 1978). İhtiyaç, doğrudan gözlenebilen uyaran ve sonuçtaki davranış arasında görünmeyen bir bağlantıdır ve ancak gözlenen davranışın anlaşılmasını sağlayan özelliklere sahip olarak hayal edilebilir. Bu nedenle varsayımsal bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Murray ve Shneidman, 1981, 142). Çevrenin etkisiyle ortaya çıkan ihtiyaç, kişiyi çevresindeki belirli faktörlere ulaşması ya da onlardan kaçması yönünde harekete geçirir, çevresel durumdaki belirli özelliklere daha tepkisel ve dikkatli olmasını sağlar. İhtiyaçlar kişinin algılama ve davranışını etkilemesine ek olarak, kişiyi fantezi ya da hayali düşünceler oluşturmaya yönünde de harekete geçirebilir (Cartwright, 1974, 137). Murray ihtiyaçların otobiyografi, laboratuvar çalışmalarındaki davranışlar, hayaller, tutumlarla ilgili ölçekler gibi çok çeşitli şekillerde kendilerini gösterebileceğini savunmuş ve bununla ilgili Tematik Algı Testi (Thematic Apperception Test) adında bir test geliştirmiştir. Tematik algı testinde, anne kız, baba oğul ilişkileri gibi kişilerin yaşamlarındaki anahtar duygusal zorluklara işaret eden yirmi resim gösterildikten sonra, bu resimlerle ilgili hayali hikâyeler söylemeleri istenmektedir. İlk on resim günlük yaşamdaki dramalardan, ikinci on resim ise daha derinde bastırılmış bilinçaltı çağrışımları ortaya çıkarmak için daha fantastik sahnelerden oluşmaktadır (McClelland, 1987, 44). Testteki ana varsayım, algılamalar sayesinde oluşturulan hikâyelerdeki ana konuların kişinin gizli ihtiyaçlarını yansıttığı şeklindedir (Carver ve Scheier, 2014).

Murray, farklı ihtiyaç türleri olduğunu belirtmekte ve öncelikle ihtiyaçları birincil (viscerogenic) ve ikincil ya da psikolojik (psychogenic) olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Byrne ve Kelley, 1981, 84; Murray, 1953, 76; Murray ve Shneidman, 1981, 154). Birincil ihtiyaçlar; vücuda ihtiyaç duyulan maddelerin alınması, aşırı derecede bulunan maddelerin atılması ve acı kaynaklarından kaçınma ile ilgilidir. Örneğin; yemek, su, oksijen alma ihtiyacı, karbondioksit, ürün atma ihtiyacı ve aşırı soğuk, sıcak ya da gürültüden kaçınma ihtiyacı gibi (Byrne ve Kelley, 1981, 84). Psikolojik ihtiyaçların, birincil ihtiyaçlardan kaynaklanmakla birlikte, organik süreçlerle veya fiziksel doyumla bağlantısının az olduğu (Hall ve Lindzey, 1978),

genel tepki sistemlerini ve istekleri oluşturduğu ifade edilmektedir (McClelland, 1955, 63). Birincil ihtiyaçlar fiziksel doyumu sağlamak amacındayken, psikolojik ihtiyaçlar zihinsel ve duygusal doyumu sağlamak amacındadır (Murray, 1953, 77). Murray daha çok psikolojik temelli ihtiyaçlara odaklanmıştır (Burger, 2016, 246) ve bu ihtiyaçların tüm insanlarda bulunduğu, herkesin belirli düzeylerde bu ihtiyaçlara sahip olduğuna inanmaktadır (Carver ve Scheier, 2004, 95).

İkinci olarak, Murray açık (manifest) ya da gizil (latent) olarak ihtiyaçları ayırmakta, bir ihtiyaç ortaya çıktığında kendini açık bir davranışta gösteriyorsa açık ihtiyaç, eğer açık bir davranışta kendini göstermiyorsa, kısıtlanmış, engellenmiş ya da bastırılmışsa (Cartwright, 1974, 139; Hall ve Lindzey, 1978) gizil ihtiyaç olarak adlandırmaktadır (McClelland, 1955, 67; Murray ve Shneidman, 1981, 179). Açık ihtiyaçlar, motor davranışta kendilerini gösterirken, gizil ihtiyaçlar, daha çok hayal ve fantezi dünyasına aittir ve uygun, kabul edilebilir davranışı düzenleyen superegonun gelişiminin bir sonucu olarak var olmaktadır. Bazı ihtiyaçlara toplum ve aile tarafından konulan kural ve gelenekleri çiğnemenin özgür ifade bulma fırsatı verilmez ve bu ihtiyaçlar gizil düzeyde faaliyet göstermeye devam ederler (Hall ve Lindzey, 1978). Murray, yirmi açık ihtiyaç, yedi yarı açık ihtiyaç, sekiz gizil ihtiyaç tanımlamıştır. Açık ihtiyaçlardan en önemlileri; başarı, üstünlük, yakın ilişki, saldırganlık, saygı göstermek, yardım istemek, yardım etmek, cinsellik olarak sıralanmaktadır (Cartwright, 1974, 137). Murray'a göre ihtiyaçlar, odak noktalı (focal needs) ya da genel ihtiyaçlar (diffuse needs) olarak da sınıflandırılmıştır. Odak noktalı ihtiyaçlar çevredeki belirli nesnelerle giderilebilirken, genel ihtiyaçlar hemen hemen tüm çevresel durumlarda giderilebilir. Eğer ihtiyaç uygun olmayan bir objeye bağlanmışsa, fiksasyon (fixation) olarak adlandırılır ve patolojik bir durum olarak değerlendirilir. Ayrıca bir ihtiyacın giderilmesinde bir obje tercihinin sürüdürülemeyip, objeden objeye geçilmesi durumu da patolojik görülmektedir. Başka bir ihtiyaç sınıflandırması ise tepkisel (reactive) ve içsel (proactive) ihtiyaçlar şeklindedir. İçsel ihtiyaçlar, çevrenin etkisi olmaksızın kişinin içinde ortaya çıkan ihtiyaç türleridir. Tepkisel ihtiyaçlar ise, bazı çevresel olaylara, uyaranlara tepki olarak ortaya çıkarlar. Murray ayrıca, süreç davranışı (process activity), etki ihtiyaçları (effect needs) ve modal ihtiyaçlar (modal needs) arasında ayırım yapmaktadır. Fonksiyon açısından istenen duruma ve sonuca neden olan ihtiyaçlar etki ihtiyaçları olarak tanımlanmaktadır. Doğumdan itibaren oluşan değişik

süreçlerin (görme, duyma, işitme, konuşma, düşünme gibi) organize olmamış, fonksiyonel olmayan işleyişine süreç davranışı denilmekte, bir şeyi yapmak için yapmak şeklinde ifade edilmektedir. Modal ihtiyaçlar ise bazı şeyleri belirli mükemmellik ve kalite derecesinde yapmayı içermektedir (Hall ve Lindzey, 1978).

Murray, ihtiyaçların bazı özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Murray'a göre ihtiyaçlar periyodik olarak tekrarlanma özelliğine, bir döngüye sahiptir, organizma periyodik olarak uygun bir obje arayışı içindedir, bazı ihtiyaçlar özellikle sosyalleşme ve yalnız kalma, konuşma ve dinleme, yardım etme ve yardım alma gibi birbirine zıt olan ihtiyaçlar yer değiştirebilir (Murray, 1953, 85; Murray ve Shneidman, 1981, 161). Ayrıca ihtiyaçlar birbirlerinden bağımsız hareket etmezler, karşılıklı etkileşim ve iletişim halindedirler (Carver ve Scheier, 2004, 95; Hall ve Lindzey, 1978). Her insanda ihtiyaçlar hiyerarşisi vardır (Burger, 2016, 246) ve bazı ihtiyaçların diğerlerine göre daha öncelikli olarak doyurulması gerekmektedir. Aynı anda iki ya da daha fazla ihtiyaç ortaya çıktığında, öncelikli ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, acı gibi) davranışa dönüşürler ve diğerleri işlerlik kazanmadan önce bu ihtiyaçların minimum düzeyde doyurulmaları gerekmektedir (Hall ve Lindzey, 1978). Tek bir davranış aynı anda iki ya da daha fazla ihtiyacın doyurulmasını sağlayabilmekte ve bu durumu Murray ihtiyaçların erimesi (fusion of needs) olarak adlandırmaktadır (Cartwright, 1974, 137; Murray, 1953, 86; Murray ve Shneidman, 1981, 161). Örneğin, bir satıcı iyi bir satış yaptığı zaman hem para kazanma ihtiyacını hem de satıcı olarak başarı ihtiyacını doyurmuş olmaktadır (Cartwright, 1974, 137). İhtiyaçlar ayrıca bir diğer ihtiyacın hizmetinde faaliyet gösterebilir (Carver ve Scheier, 2004, 95). Bu ihtiyaca bağlı ihtiyaç (subsidiary need), doyurulması için faaliyet gösterilen ihtiyaca ise belirleyici ihtiyaç (determinant need) denilmektedir (Murray, 1953, 86; Murray ve Shneidman, 1981, 161). Örneğin, bir kişi düzen ihtiyacına sahiptir ve bu ihtiyaç başarı ihtiyacının yararına faaliyet gösterebilir (Carver ve Scheier, 2004, 95). Bu bağlılık zincirini takip ederek kişinin temel, baskın ihtiyacını ortaya çıkarmak oldukça önemli görülmektedir (Hall ve Lindzey, 1978). İhtiyaçlar aynı zamanda birbirleriyle çatışabilir. Özerklik ihtiyacı yakınlık ihtiyacı ile çatışabilir, güçlü bir şekilde hem bağımsızlık hem de deneyimlerini birileriyle paylaşma ihtiyacı olan biri sosyal ilişkilerinde çatışma yaşayabilir (Carver ve Scheier, 2004, 96). Murray, bir ihtiyacın ortaya çıkıp çıkmamasını kişinin içinde bulunduğu çevreye bağlamaktadır ve buna baskı (press)

demektedir (Burger, 2016, 246). İhtiyaç kavramı kişinin içindeki davranışın önemli belirleyicisi olarak görülürken, baskı kavramı da çevredeki davranışın önemli belirleyicisi olarak görülmektedir (Hall ve Lindzey, 1978). Bazen yetenekli bir rakip başarı ihtiyacı için baskı olabilirken, bazen yardıma ihtiyacı olan biri yardım etme ihtiyacı için baskı olabilmektedir (Cartwright, 1974, 139).

Görüldüğü gibi Murray, çok ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde temel psikolojik ihtiyaçları incelemiş ve sınıflandırmıştır. Kişilik değerlendirmesinde ihtiyaçların önemine vurgu yapmış, çevrenin etkisinin, ihtiyaçların ortaya çıkması ve doyurulmasında önemli olduğunu belirtmiştir. İhtiyaçların birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu, kişilere özel bir hiyerarşik düzen içerisinde doyurulduklarını ifade etmiştir.

2.3.2.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow, psikolojik teori ve araştırmaların insan doğasının en önemli alanlarına, onları hayvanlardan ayıran üst düzey fonksiyonlarına odaklanmadıklarını, psikoloji için hayvanlarla ve nevrotik bireylerle çalışmanın yeterli olmadığını düşünmektedir (Cloninger, 2013). Maslow, insanların sadece dengeyi sağlama ve gerginlikten kaçınma dışında gelişimleriyle de ilgilendiklerine inanmakta ve insanoğlunu sürekli birşeyler isteyen bir hayvan olarak tanımlamakta (Engler, 2006, 347) ve ihtiyaçlarının davranışlarını sadece doyurulmadıklarında etkilediğini belirtmektedir (Balaban-Salı, 2006, 169; McClelland, 1987, 42). Zayıf ve göreceli olarak çabuk engellenebilir yapıda olmasına rağmen tüm insanlarda temel bir gelişim dürtüsü bulunduğunu ifade etmekte (McClelland, 1987, 40), kişinin bir ihtiyacı doyurulduğunda başka bir ihtiyacın ortaya çıktığını, kendini gerçekleştirme ihtiyacının doyurulmasıyla birlikte gelişim, mutluluk ve doyuma ulaştığını düşünmektedir (Engler, 2006, 347).

Maslow, motivasyon konusunda ikili bir yaklaşım oluşturmuş ve iki tür ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Birincisi, ihtiyaç hissedilen bir nesnenin eksikliğinden kaynaklanan yetersizlik ihtiyaçları (deficiency needs) veya alt düzey ihtiyaçlar (lower needs), ikincisi ise bir ihtiyacın doyurulmasından ziyade artmasına sebep olabilen gelişim ihtiyaçları (growth needs) veya üst düzey ihtiyaçlardır (higher needs) (Burger, 2016, 429-431; Maslow, 1987, 56; McClelland, 1987, 40-41; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012, 315). Maslow, her iki tür ihtiyacın da farklı

özelliklere sahip olduğunu fakat ikisinin de insan doğasının bir parçası olduğunu ifade etmektedir (Maslow, 1987, 56). Yetersizlik ihtiyaçları; yeme, dinlenme gibi organizmanın fizyolojik yaşamı veya güvenliği için ortaya çıkan ve bu ihtiyaçların azaltılmasını sağlayacak davranışlar için bireyi motive eden ihtiyaçlardır, davranışın en güçlü belirleyicileri olarak görülmektedirler (Engler, 2006, 347; McClelland, 1987, 41). Bu ihtiyaçlar, gerilimin azaltılması ve dengenin yeniden sağlanması için faaliyet gösterir, bu ihtiyaçların doyurulmaması sağlıksızlığa neden olur, doyurulması ise hastalığı önler ve iyileşmeyi sağlar (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012, 315). İhtiyaç duyulan nesne sağlandığında yetersizlik ihtiyaçları doyurulmuş olur. Bu ihtiyaçlar, çoğunlukla diğer kişilik yaklaşımlarında belirtilen ihtiyaçlardır, örneğin Freud insanların motivasyon sisteminin temel amacının gerilimin azaltılması ve organizmanın gerginliğin bulunmadığı bir duruma geri dönmesi şeklinde açıklamaktadır (Burger, 2016, 429). Gelişim ihtiyaçları ise organizmanın kendini gerçekleştirmesi ve içsel potansiyelini tam anlamıyla ortaya çıkarması için faaliyet gösteren ihtiyaçlardır, herhangi bir eksiklik ya da yetersizlikten kaynaklanmazlar ve bireyi öz doyum sağlaması için harekete geçirirler (Engler, 2006, 347). İnsanları hayvanlardan ayıran, doğuştan içgüdüsel olarak hayvanların ihtiyaçlarından farklı olan doğruluk, karşılıksız sevgi, güzellik gibi üst düzey ihtiyaçlardır (Maslow, 1987, 56). Yetersizlik ihtiyaçlarından farklı olarak gelişim ihtiyaçları, ihtiyaç duyulan nesne elde edildiğinde doyuma ulaşmaz, bu ihtiyaçların karşılanması oldukça keyifli olduğundan ihtiyacın doyurulmasından çok artmasına sebep olabilmektedir (Burger, 2016, 431; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012, 315). Yetersizlik ihtiyaçları kişinin kendini koruması gibi daha yaşamsal amaçlara hizmet ederken, gelişim ihtiyaçları daha keyif verici, üst düzey ve sağlıklı işleyişi sağlama amacındadır. Bu nedenle yetersizlik ihtiyaçlarının doyurulması hastalığı engellerken, gelişim ihtiyaçları sağlığı artırır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012, 316).

Murray gibi insan ihtiyaçlarının oldukça karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğunu düşünen Maslow, bazı ihtiyaçların listesini yapmak yerine hem yetersizlik ihtiyaçlarını hem de gelişim ihtiyaçlarını beş ana sınıf altında ele almıştır. Bu sınıflama hiyerarşik bir yapı oluşturmaktadır ve Maslow, bu ihtiyaçları öncelik sırasına koyarak çok yaygın olarak bilinen ihtiyaçlar hiyerarşisini geliştirmiştir (Burger, 2016, 431; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012, 316). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Şekil 2' de gösterilmektedir. Buna göre, bireyler öncelikle ihtiyaçlar

hierarchy's alt basamaklarındaki ihtiyaçları doyumaya motive olmuşlardır, alt basamaklardaki ihtiyaçlar asgari düzeyde karşılandıktan sonra bireyler üst basamaklardaki ihtiyaçların doyummasını sağlayan davranışlara güdülenebilmektedir (Balaban-Salı, 2006, 170). Üst düzeydeki ihtiyaçların ortaya çıkması ve doyumlanması için, alt düzeydeki ihtiyaçların yüzde yüz karşılanmış olması gerekmez, alt düzeydeki ihtiyaçlar belirli düzeyde doyumlandıklarında üst düzey ihtiyaçlar hissedilmekte ve karşılanmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012, 316).



Şekil 2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamağında fizyolojik ihtiyaçların bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar açlık, susuzluk, uykusuzluk gibi yaşamın devamı için gerekli olan ihtiyaçlardır ve öncelikle doyummaları gerekmektedir (Balaban-Salı, 2006, 170). Fizyolojik ihtiyaçlar doyumlandıktan sonra güvenlik ihtiyaı ortaya çıkmaktadır. Güvenlik ihtiyaı, organizmanın düzenli, tahmin edilebilir bir dünyada yaşama gerekliliğini ifade etmektedir. Güvenli olmayan bir çevrede yaşayan ya da iş güvencesi olmayan bireyler zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu kendilerini ve sahip olduklarını korumakla geçirirler (Engler, 2006, 347). Hiyerarşinin diğer aşamasında ise sevgi ve ait olma ihtiyaı bulunmaktadır. Bir gruba ait olma, başkalarından koşulsuz kabul ve şefkat görme gibi ihtiyaçları içermektedir ve diğer insanlarla kurulan etkileşim sayesinde doyumlanmaktadır (Carver ve Scheier, 2014). Hiyerarşinin bir üst basamağını saygı ihtiyaı oluşturmaktadır. Maslow saygı ihtiyaını ikiye ayırmakta ve kişinin kendine saygı

duyma ihtiyacı ve başkalarından saygı görme ihtiyacı olduğunu belirtmektedir ve bu saygının hakedilmesi gerektiğini aktarmaktadır (Burger, 2004, 316). Kendine saygı duyma ihtiyacı; yeterlik, güven, güç, başarı ve bağımsızlık gereksinimlerini içermektedir. Başkalarından saygı duyma ihtiyacı ise; tanınma, kabul, olumlu değerlendirilme, statü ihtiyacını ifade etmektedir. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında kişiler kendilerini zayıf, onaylanmamış ve güçsüz hissetmektedir. Pek çok insan için yaş ilerledikçe başkalarından saygı görme ihtiyacı doyurulduğu için azalmakta, kendine saygı ihtiyacı önemli hale gelmektedir (Engler, 2006, 348). Hiyerarşinin en üst düzeyinde ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaç, kişinin kendi potansiyelini en üst düzeyde kullanarak amaçlarına ulaşabilme arzu ve gayreti olarak tanımlanabilmektedir (Balaban-Salı, 2006, 171). Maslow'a göre herkes kendini gerçekleştirme kapasitesine ve içsel olarak yapabileceğinin en iyisi olma isteğine sahiptir (Carver ve Scheier, 2014). Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, eşsiz olduğu ve kişiden kişiye değişiklik gösterdiği için tanımlanması zordur ve kendini gerçekleştirme ancak alt düzeydeki ihtiyaçlar yeterli ölçüde doyurulduğunda mümkün olabilmektedir (Engler, 2006, 348). Alt düzeydeki tüm ihtiyaçlar karşılanmış olsa bile kişi kendini mutsuzluk ve huzursuzluk duygusu içinde bulmakta ve bu durumda kişiyi motive eden güç kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012, 320). Alt düzeydeki ihtiyaçlar doyurulduktan sonra kişi kendisine yaşamdan ne istediğini, yaşamının nereye gittiğini ve ne başarmak istediğini sormaya başlamakta ve bu soruların cevapları herkes için farklı olmaktadır (Burger, 2004, 317). Maslow, alt düzey ihtiyaçların doyurulmasının ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanmaya çalışılmasının bireyde hem biyolojik sağlamlığı (daha iyi uyku, yemek yeme, uzun yaşama ve daha az hastalanma gibi) hem de spontanlık, gerçek yönelimlilik, araç ve amaçları ayırtetme, yaratıcılık, özerklik, demokratik değerler gibi istenen insani özelliklere sahip olmayı sağlayacağını vurgulamaktadır (McClelland, 1987, 42). Maslow'a göre çok az sayıda kişi kapasitesini üst düzeyde kullanabildikleri durum olan kendini gerçekleştirme noktasına erişebilmektedir (Burger, 2004, 317; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012, 320).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının özelliklerine bakıldığında; üst düzeydeki ihtiyacın ortaya çıkması için alt düzeydeki ihtiyaçların belirli oranda doyurulmasının yeterli olduğu, bu ihtiyaçların karşılanma düzeyinin kişiden kişiye

farklılaştığı ve kişinin içinde yetiştiği aile ve çevrenin kişide hangi ihtiyacın öncelikli olacağını belirlediği görülmektedir (Cüceloğlu, 2013, 237). Özetle Maslow, insanların doğuştan kendilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu, fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı ihtiyaçlarının doyurulmasının kişinin kendini gerçekleştirme arayışında ön koşul olduğunu belirtmektedir. Bu ihtiyaçların doyurulmasında çevrenin etkisinin önemli olduğu, destekleyici bir ortamın kişiyi kendini gerçekleştirme sürecine ulaştırabileceği vurgulanmaktadır.

2.3.2.3. Öz Belirleme Kuramı

Bu araştırmanın da temelini oluşturan Öz Belirleme Kuramı (ÖBK), insan motivasyonunu, gelişimini ve iyi oluşunu ele alan deneysel temele dayalı bir kuramdır (Deci ve Ryan, 2008). Öz belirleme, kişinin davranışını başlatma ve düzenlemede seçim duygusuna sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Deci, Connell ve Ryan, 1989). Kuram, Deci ve Ryan tarafından geliştirilmiştir. ÖBK, tüm insanların özenli ve bütünleşmiş benlik duygusu geliştirmek için doğal, doğuştan ve yapısal eğilimlere sahip olduğunu (Deci ve Ryan, 2002, 5), ilginç aktiviteler gerçekleştirmenin, yeteneklerini kullanmanın, sosyal gruplarla bağlantı kurmaya çalışmanın, kendi içindeki ve kişilerarası deneyimlerini göreceli bir bütünlük çerçevesinde birleştirmenin (Deci ve Ryan, 2000), bunları yaparken de kişisel inisiyatif ve irade duygusuna sahip, (Deci, Ryan ve Williams, 1996), aktif ve gelişim yönelimli olmanın (Deci ve Ryan, 2002, s. 8; Ryan ve Deci, 2000a) insan organizmasının uyumlu tasarımının bir parçası olduğunu varsaymaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu organizmik kendini gerçekleştirme eğilimi, diyalektik yaklaşımın bir kutbunu oluşturmakta, diğer kutupta ise kişilerin bu eğilimlerini kolaylaştıracak ya da engelleyecek, köreltecek sosyal çevre bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2002, 8). Kuramın organizmik diyalektik bakış açısı, bu doğal organizmik faaliyetlerin ve bunları koordine eden bütünleştirici eğilimlerin temel besinlere ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 2000). İnsanların fiziksel gelişimi ve işlevselliği gibi kişiliklerinin ve bilişsel yapılarının gelişimi için de gerekli besinler bulunmakta ve bu besinler ÖBK’da temel psikolojik ihtiyaçlar şeklinde isimlendirilmektedir (Deci ve Ryan, 2002, 7). Bir şeyin ihtiyaç olarak nitelenebilmesi için doyumunun psikolojik sağlığı artırması, engellenmesinin ise psikolojik sağlığı azaltması gerektiği belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2002, 22; Gagne ve Deci, 2005). İhtiyaçlar, devam eden psikolojik gelişim, bütünlük ve iyi oluş için gerekli doğuştan gelen psikolojik

besinler şeklinde ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Kurama göre ihtiyaçlar, sonradan edinilen güdüler olmaktan ziyade doğuştan var olan, evrensel, organizmik gereklilikler olarak görülmekte ve Murray'in öngördüğü gibi fizyolojik düzeyden ziyade psikolojik düzeyde tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Fiziksel ihtiyaçlar gibi psikolojik ihtiyaçlar da öznel değil, nesnel olgulardır, çünkü bu ihtiyaçların doyrurulmaması bütün gelişim dönemlerinde ve tüm kültürlerde gelişim, bütünleşme ve iyi oluş üzerinde gözlenebilir azalmalara sebep olmaktadır (Ryan ve Niemiec, 2009). Bütün kültürlerde ve tüm gelişimsel dönemlerde bireyler bu ihtiyaçlara sahiptir, sadece farklı ifade biçimleri ve doyrulma şekilleri olabilmektedir (Deci ve Ryan, 2002, 7). Kuramda, insanların öğrenmesi, kişilerarası ilişkileri, fiziksel ve sosyal vrelerini yönetmeleri gibi konuların açıklanmasında temel psikolojik ihtiyaçlara ve onların doyrulmasına öncelik verilmektedir (Deci ve Ryan, 2000), kuramın uygulama alanları arasında ise iş ortamı, ilişkiler, ebeveynlik, eğitim, sanal ortamlar, spor, sağlık ve psikoterapi bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2008).

BK'da mini bir kuram olarak ortaya çıkan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (TPİK), üç tane temel psikolojik ihtiyaç olduğunu, bunların yeterlik (competence), ilişki (relatedness) ve özerklik (autonomy) ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Deci ve Ryan, 2002, 6; Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000a). Yeterlik; etkili biçimde yürürlüğü konan davranış deneyimi (Niemiec ve Ryan, 2009), kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşiminde, yaşamındaki önemli aktivitelerde kendini başarılı ve etkin hissetmesi (DeHaan, Hirai ve Ryan, 2016; Niemiec ve diğ., 2006), şitli i ve dış sonuçlara nasıl ulaşabileceğinin farkında olması (Deci ve diğ., 1991) şeklinde tanımlanmaktadır. Bandura da öz yetkinlik kavramını, kişinin belirli bir başarıyı elde etmek için gerekli olan davranışları organize etme ve yönetme kabiliyetine olan inancı şeklinde tanımlamaktadır (Bandura, 1997). Yeterlik ihtiyaı, kişinin kapasitesini uygun düzeyde zorlamasını, beceri ve potansiyelini sürdürmeye ve geliştirmeye çalışmasını sağlar. Yeterlik, elde edilen bir beceri ya da yetenekten ziyade yapılan bir faaliyette etkinlik ve güven duygusuna sahip olmayı ifade etmekte (Deci ve Ryan, 2002, 7), kişi davranışı yapma eğiliminde değilken de o davranışı sergileme konusunda kendini yeterli hissedebilmektedir (Markland ve diğ., 2005). Yeterlik, beceri elde etmeye fırsat tanıyan ve etkin olmayı destekleyen, bilgiye dayalı geribildirim veren vrelerde

oluşabilmektedir (DeHaan, Hirai ve Ryan, 2016). Yeterlik ihtiyacı, istenen sonucu etkili bir şekilde ortaya çıkaran bir yaşantı sayesinde doyurulabilmektedir (Reis ve diğ., 2000).

İlişkili olma, kişinin sosyal hayatında başkalarıyla güvenli ve doyurucu ilişkiler geliştirmesiyle ilgilidir (Deci ve diğ., 1991). Bir kişinin başkalarıyla ilişki ihtiyacı, belirli bir sonuca ulaşmak (örn., cinsellik) veya bir statü elde etmek (örn., bir grubun üyesi olmak, birinin eşi olmak) yerine güvenli bir toplulukta psikolojik anlamda başkalarıyla birlikte olmayı (Deci ve Ryan, 2002, 7), genel anlamda aidiyet duygusuyla sonuçlanan başkalarıyla etkileşiminde sıcaklık ve ilgi elde etmeyi ifade etmektedir (Niemic ve diğ., 2006). İnsan doğal olarak aidiyet kurma ve sürdürmeye eğilimlidir (Ryan ve Deci, 2000a; Baumeister ve Leary, 1995) ve insan davranışlarının, duygularının ve düşüncelerinin büyük bir kısmı ait olma ihtiyacından etkilenmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). İlişki ihtiyacı çevre tarafından doyurulmadığı ve engellendiği zaman kişi izolasyon, kopukluk ve yoksunluk hissi yaşamaktadır (DeHaan, Hirai ve Ryan, 2016). Psikolojik ve fiziksel sağlıkla ilgili sorunlar, yeme bozukluklarından intihara kadar uzanan davranışsal patolojiler, sosyal bağları zayıf kişilerde çok daha yaygın olarak görülmektedir (Baumeister ve Leary, 1995).

Özerklik (autonomy); sözlük anlamı itibarıyla öz kural (self rule) ve iradeyi temsil etmekte (Kağıtçıbaşı, 2005), herhangi bir zorlama olmadan bir istek duygusu ile hareket etmeyi, seçim deneyimine sahip olmayı (Gagne ve Deci, 2005), kişinin davranışını kendi kendine başlatabilme ve öz düzenleme becerisine sahip olmayı (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2000; Niemic ve diğ., 2006) içermektedir. Özerklik; onaylama, ilgi duyma ve bütünleşmiş değerler nedeniyle davranışın sergilenmesiyle ilgilidir (Chirkov ve Ryan, 2001; Deci ve Ryan, 2002, 8). İçsel motivasyon özerk motivasyonun bir örneğidir. İnsanlar bir işi ilgilerini çektiği için yaparlarsa, tümüyle iradesel bir davranış sergilemiş olurlar (Gagne ve Deci, 2005). Özerkliğin karşıtı bağımlılık değil, heteronomidir (heteronomy) ve kişinin davranışını kendi dışındaki güçlerin kontrol etmesi veya düzenlemesi (Chirkov ve Ryan, 2001), kişiyi değerleri ve ilgilerini önemsemeksizin belirli şekillerde davranmaya zorlamak (Chirkov ve diğ., 2003) anlamına gelmektedir. ÖBK, özerklik kavramı ile bağımsızlık ve bireysellik kavramlarını birbirinden ayırmaktadır. Özerklik iradeyle ilgiliyken, bağımsızlık başkalarına güvenmemeye ilgilidir. Bir kişi

bağımlı olduğu bir ilişkide özerk ya da kontrol altında olabilir. Aynı şekilde bir kişi özerk bir şekilde toplulukçu (collectivist) ya da özerk olarak bireysel olabilmektedir (Chirkov ve Ryan, 2001; Chirkov ve diğ., 2003). İnsanlar gönüllü olarak başkalarına bağımlı olabilmekte, ya da başkalarına bakma noktasında kendilerini zorunlu hissedebilmektedir. Yine aynı şekilde, inanmadıkları, kabul etmedikleri sosyal normlara uyma konusunda baskı hissederek özerklik ihtiyacını karşılayamamakta veya onayladıkları, aynı fikirde oldukları dışsal bir etkiye veya kurala isteyerek uyabilmektedir (Chirkov ve diğ., 2003). Doğu ya da batı, bireysel ya da kolektif toplum olsun, çevresel düzenleme ve değerlerin düşük düzeyde benlikle bütünleşmesi düşük özerklik göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buradaki temel nokta, kişinin tüm kültürel ortamlarda kültürel uygulamaları ne kadar isteyerek yaptığı ile ilgilidir (Chirkov ve Ryan, 2001). Kısacası, bireyler özerk olduklarında kendi davranışlarını kendileri başlatabilmekte, istedikleri sonuçları ve onlara nasıl ulaşabileceklerini seçebilmektedirler (Deci ve Ryan, 1987).

ÖBK’da yeterlik, ilişki ve özerklik ihtiyaçları, çevre tarafından doyurulduğu zaman bütünleşme ve gelişimin sağlandığı, karşılanamadığı zaman ise kaygı, öfke, düşmanlık gibi olumsuz duygular ve istenmeyen sonuçların ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Psikolojik sağlık için bu üç ihtiyacın bir ya da ikisinin değil tümünün doyurulması gerektiği belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). ÖBK, üç temel psikolojik ihtiyacın varlığının öz motivasyon ve kişisel bütünleşmenin temelini oluşturduğunu varsaymaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Yeterlik, ilişki ve özerklik ihtiyaçlarının doyumuna fırsat sağlayan sosyal ortamların motivasyonu, performansı ve gelişimi en üst düzeye çıkardığı (Deci ve diğ., 1991), içsel motivasyonun sağlanmasının veya dışsal motivasyonun içselleştirilmesinin önceki ihtiyaç doyumunu deneyimiyle bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Gagne ve Deci, 2005). İçsel motivasyon, farklı bir sonuçtan ziyade kişinin kendi içsel doyumunu için, eğlenceli bulduğu veya ilginç geldiği için bir faaliyeti yapması şeklinde tanımlanmaktadır. İçsel motivasyona sahip bir kişi dışsal baskı ve ödüller yerine eğlence veya meydan okuma nedeniyle harekete geçmeye motive olur (Ryan ve Deci, 2000b). İçsel motivasyon ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesinin etkili öğrenme için çok önemli bir temel oluşturduğu da kuramda öne çıkan ve çok fazla vurgulanan bir konudur.

Eğitimde bazı konular öğrencilere ilk etapta çok ilgi çekici ve eğlenceli gelmeyebilir. Böyle bir durumda içsel motivasyon belirgin değildir ve öğrencilerin öğrenmeleri için başka teşvik ve nedenlere ihtiyacı vardır (Niemiec ve Ryan, 2008). Dışsal motivasyon faaliyetin kendisinden ziyade bazı farklı sonuçlar elde etmek için davranışların gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). ÖBK içinde mini bir kuram olan Organizmik Bütünleşme Kuramı, içselleştirmenin bir süreç (continuum) olarak gerçekleştiğini söylemektedir (Deci ve Ryan, 2002, 15; Gagne ve Deci, 2005; Markland ve diğ., 2005; Niemiec ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000b). Öz Belirleme Süreci Şekil 3’de ifade edilmiştir.

Motivasyon Türü	Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon				İçsel Motivasyon
Düzenleme Türü	Düzenleme Yok	Dışsal Düzenleme	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Özdeşleşmiş Düzenleme	Bütünleşmiş Düzenleme	İçsel Düzenleme
Davranışın Niteliği	Öz Belirlenmemiş				Öz Belirlenmiş	

Şekil 3: Öz Belirleme Süreci, Motivasyon Türleri, Düzenleme Türleri

Edward L. Deci, Richard M. Ryan. **Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective** (Handbook of Self-Determination Research. ed. Edward L. Deci, Richard M. Ryan. Rochester: The University of Rochester Press, 2002), 16’den uyarlandı.

Şekil 3’de görüldüğü gibi, Öz Belirleme Süreci’nin başında motivasyonsuzluk (amotivation) bulunmaktadır ve özerklik derecesine göre yani dışsal düzenlemelerin içselleştirilme düzeyine göre değişen dört dışsal motivasyon türü bu süreci devam ettirmektedir. Bunlar; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme şeklindedir (Deci ve Ryan, 2002, 15; Gagne ve Deci, 2005; Markland ve diğ., 2005; Niemiec ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000b). Sürecin en sonunda ise içsel motivasyon bulunmaktadır. İçselleştirme, insanların sahip olduğu değerlerin, tutumların, düzenleyici yapıların, bir davranışın dışsal düzenlemesinin içsel düzenlemeye dönüşmesi ve artık dışsal bir nedene gereksinimin bulunmaması anlamına gelmektedir (Gagne ve Deci, 2005).

Dışsal motivasyonun en az özerk olan türü dışsal düzenlemedir. Dışsal düzenlemede davranış, ödül ve ceza gibi dışsal etkenler tarafından kontrol edilir, motivasyon dışsal kontrollere bağımlıdır (Deci ve Ryan, 2002, 17; Markland ve diğ.,

2005; Niemiec ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000b). Örneğin, öğrenci sınavdan iyi not alabilmek için veya arkadaşlarının gözünde yetersiz görünmemek için çalışmaktadır ve büyük ihtimalle sınav bittikten sonra çalışmaya devam etmeyecektir. Dışsal motivasyonun ikinci türü içe yansıtılmış (introjected regulation) düzenlemedir. Bu düzenleme, hala kontrolün olduğu bir içsel düzenleme türüdür. Çünkü kişiler suçluluk, kaygı veya gurur gibi benlik saygısıyla ilişkili etmenlerin baskısı ile davranışını gerçekleştirmektedir (Deci ve Ryan, 2002, 17; Ryan ve Deci, 2000b). Özdeşleşmiş düzenlemede (identified regulation) ise bireyler daha fazla özgürlük ve irade hissetmektedir çünkü davranışları kişisel hedefleri ve kimlikleri ile uyumlu haldedir (Gagne ve Deci, 2005). Özdeşleşme, dışsal düzenlemenin gerçek öz düzenlemeye dönüşme sürecinin önemli bir yönüdür (Deci ve Ryan, 2002, 17). Örneğin, bir öğrenci tıp alanında gelecekteki yeterliği için önemli görmesi nedeniyle anatomi ya da fizyoloji çalışabilir (Niemiec ve Ryan, 2009). Dışsal motivasyonun en özerk olan türü ise bütünleşmiş düzenlemedir (integrated regulation) (Deci ve Ryan, 2002, 18; Markland ve diğ., 2005; Niemiec ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2000b). Bütünleşme, özdeşleşmiş düzenlemelerin tamamıyla benlikle asimile olmasıyla oluşmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b). Özdeşleşmeler, zaten benliğin parçası olan kişisel olarak onaylanmış değerler, amaçlar ve ihtiyaçlarla uyumlu hale gelmiştir (Deci ve Ryan, 2002, 18). Örneğin, bir öğrenci kendi değerleri ve ilgileri ile uyumlu olan, ihtiyacı olan insanlara yardım edebileceği bir meslek edinmek için tıp eğitimi alabilir (Niemiec ve Ryan, 2009). Bütünleşmiş düzenleme içsel motivasyonla aynı bazı özelliklere sahip olmasına rağmen hala dışsal motivasyon olarak değerlendirilmektedir, çünkü motivasyon kişi faaliyetle ilgilendiği için gerçekleşmemekte, kişisel amaçlar açısından önemli olan faaliyet yerine getirilmektedir (Gagne ve Deci, 2005).

Daha önce de ifade edildiği gibi temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun sağlandığı sosyal ortamlar, içsel motivasyonu ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Gagne ve Deci, 2005; Ryan ve Deci, 2000a) ve eğitimde her ikisi de oldukça önemlidir. ÖBK, içsel motivasyonun temel psikolojik ihtiyaçlardan özellikle özerklik ve yeterlik ihtiyacının doyumunun sağlanmasıyla gerçekleşebileceğini varsaymaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Gagne ve Deci, 2005; Niemiec ve Ryan, 2009). Öğrenciler içsel olarak motive olduklarında daha iyi öğrenmekte ve kavramsal öğrenmeyi gerektiren görevlerde

daha yaratıcı olmaktadır (Niemic ve Ryan, 2009). Bu nedenle yeterlik ve özerklik ihtiyacını karşılayan sınıf ve ev ortamlarının içsel motivasyonun sağlanmasında çok büyük rolü bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Öğrencilerin seviyesine uygun görevler verme, etkinliği artırıcı geribildirimde bulunma, aşağılayıcı değerlendirmelerde bulunmama öğrencilerin yeterlik ihtiyaçlarının doyumunu sağlayarak içsel motivasyonu kolaylaştırmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b). Öğretmenlerin değerlendirme baskısını ve sınıftaki zorlama hissini azaltmaları ve öğrencilerin yaptıkları akademik işlerde söz ve seçim sahibi oldukları algısını çoğaltmaları, neden öğrendiklerine dair anlamlı mantıksal açıklamalar yapmaları, duygularının kabul edilmesi, onların özerklik ihtiyacının doyurulmasını sağlamakta ve içsel motivasyonu artırmaktadır (Deci ve diğ., 1991; Niemic ve Ryan, 2009). Diğer iki ihtiyaca ek olarak ilişki ihtiyacı ise daha çok dışsal motivasyonun içselleştirilmesi için oldukça önemlidir (Deci ve Ryan, 2002, 18; Niemic ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2000a). Dışsal motivasyonun içselleştirilmesi de tüm eğitim düzeylerinde öğrencilerin kendi kendilerine harekete geçmeleri ve ilginç bulmadıkları ve hoşlanmadıkları eğitimsel işlerde iradelerini sürdürmeleri, kısacası etkili psikolojik ve akademik işlerlik sergilemeleri için oldukça önemlidir (Niemic ve Ryan, 2009). Sınıf ortamında ilişki ihtiyacı, öğrencinin öğretmenini sevmesi, saygı duyması ve değer vermesi sağlanarak doyurulursa, öğrencilerin özdeşleşmiş ve bütünleşmiş düzenleme gerçekleştirmeleri ve sunulan sınıf değerlerini kabullenmedeki gönüllülükleri desteklenmiş olmaktadır (Niemic ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2000b).

Çocukların okul aktiviteleri sadece okul deneyimlerinden değil evdeki yaşamlarından da etkilenmektedir. Örneğin, ailelerin koşullu sevgiyi kullanmaları, çocukların beklenen davranışları içe yansıtılmış düzenleme boyutunda gerçekleştirmelerine neden olmakta ve özerk motivasyon geliştirmelerini engellemektedir. Bu şekilde kontrol edilen çocuklar daha kırılgan benlik saygısına sahip olmakta, başarılarının neticesinde kısa süreli mutluluk, başarısızlıklarının neticesinde ise daha uzun süreli suçluluk hissetmekte, ailelerine karşı ise daha fazla reddetme ve kızgınlık duygusu içinde olmaktadır (Ryan ve Deci, 2006). Kontrol kurmaktan ziyade özerkliği destekleyen ebeveynlik stilleri ise, öğrencilerin okul görevlerinde daha özerk öz düzenleme biçimi geliştirmelerini ve dolayısıyla okul başarılarını artırmalarını sağlamaktadır (Deci ve diğ., 1991). Aileler, özellikle

ergenlerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlarlarsa, ergenlerin çevresel değer ve normları içselleştirmeleri, öz düzenlemelerini daha özerk olarak gerçekleştirmeleri ve psikolojik sağlıklarının daha iyi olması kolaylaşmaktadır (Niemiec ve diğ., 2006). zet olarak, kontrollü bir ortamdan ziyade özerklik destekleyici ortam; içsel motivasyonu, yaratıcılığı, ilgiyi, bilişsel esnekliği, kavramsal öğrenmeyi, benlik saygısını, güveni, fiziksel ve psikolojik sağlığı büyük ölçüde artırmaktadır (Deci ve Ryan, 1987). Bunun tam tersi kontrol edici, kaotik, cezalandırıcı, ihmalkr ebeveynlik ve ğretim ortamları; özerk düzenleme ve ihtiyaç doyumunu azaltmakta, i çatışma, yabancılaşma, kaygı, depresyon, somatizasyon yaşanmasına neden olmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Grldği gibi temel psikolojik ihtiyaçların sosyal evre tarafından doyurulması tüm yaş grupları için çok önemli olmakla birlikte, bilişsel ve sosyal gelişimin en önemli evrelerinden olan ergenlik döneminde daha fazla önem arz etmektedir. Bu dönemde ergenlerin psikolojik ihtiyaçlarının doyumundan özellikle aileleri ve öğretmenleri sorumludur. Bu ortamlarda öğrencilerin yeterlik, özerklik ve ilişki ihtiyaçları sağlıklı bir şekilde tatmin edilirse, fiziksel ve psikolojik sağlık, öz belirlenmiş motivasyon ve dolayısıyla daha az akademik erteleme davranışı ve yüksek akademik başarı sağlamaları desteklenmiş olacaktır.

2.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar İle İlgili Yapılan alışmalar

Çalışmanın bu bölümünde, alanyazında temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili yapılmış çalışmalardan bazı örnekler aktarılmıştır. Lise ğrencilerine ve niversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

2.3.3.1. Lise ğrencilerine Yönelik Yapılan alışmalar

Psikolojik ihtiyaçları birbirinden farklı lise ğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada (şahin ve Korkut Owen, 2009), 1011 lise ğrencisi yer almıştır. Elde edilen veriler sonucunda, özerklik ihtiyaı ile cinsiyet değişkeninin, ilişki ihtiyaı ile serbest zamanlarda yapılan etkinliğin türünün öğrencilerin saldırganlık puanı üzerindeki ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, algılanan anne-baba tutumunun, ailede şiddet uygulanma durumunun, ilişki ihtiyaı ve yeterlik ihtiyaı değişkenlerinin öğrencilerin saldırganlık puanları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu, fakat özerklik ihtiyaı ve serbest zamanlarda yapılan etkinlik türünün etkisinin anlamlı

olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlişki ihtiyacı puanı düşük olan öğrencilerin ilişki ihtiyaç puanı orta ve üst düzey olan öğrencilerden; yeterli ihtiyacı puanı düşük olan öğrencilerin ise yeterli ihtiyacı puanı orta düzeyde olan öğrencilerden saldırganlık puanlarının yüksek olduğu elde edilen diğer bulgular arasındadır.

Niemiec ve diğerleri (2006), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aileden algılanan ihtiyaç desteği, ergenlerin akademik yaşamları için özerk öz düzenlemeleri ve ergenlerin iyi oluşları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında iki çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada, 231 lise öğrencisi yer almış ve araştırma sonucunda aileden algılanan ihtiyaç desteğinin bağımsız olarak ergenlerin iyi oluşunu yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca anne ve babanın verileri ayrı ayrı incelendiğinde, anneden algılanan ihtiyaç desteği ile ergenlerin iyi oluşu arasındaki ilişki, babadan algılanan ihtiyaç desteği ile ergenlerin iyi oluşu arasındaki ilişkiden daha güçlü çıkmıştır. İkinci çalışmada, 202 lise öğrencisi yer almış ve aileden algılanan ihtiyaç desteği fazla olan ergenlerin psikolojik sağlıklarının da daha iyi olma olasılığının yüksek olduğu bulunmuştur. Aileden algılanan ihtiyaç desteğinin ergenlerin yüksek eğitimlerine devam etmedeki özerk öz düzenlemelerinin önemli bir yordayıcısı olduğu da tespit edilen sonuçlardandır. Ek olarak, ergenlerin yüksek eğitim planları konusundaki özerk öz düzenlemelerinin, algıladıkları ihtiyaç desteği ve iyi oluşları arasındaki ilişkide önemli ölçüde kısmi aracılık rolü üstlendiği gözlenmiştir.

Durmaz ve Akkuş'un (2016) 440 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının matematik dersine karşı geliştirdikleri motivasyon düzenlemeleri ve matematik kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, motivasyon düzenlemelerinin tüm boyutlarında temel psikolojik ihtiyaçların önemli ölçüde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacının matematik kaygısı üzerinde etkili olduğu görülmüş ve temel psikolojik ihtiyaçlar matematik kaygısını %21 oranında açıklamıştır.

Chen ve diğerleri (2015), yaptıkları çalışmada, katılımcıların kültürel geçmişleri ve ihtiyacı hissetme yoğunluğu, ihtiyacı önemli algılamaları ya da ihtiyacın karşılanmasını istemeleri gibi kişiler arası farklar ne olursa olsun, temel psikolojik ihtiyaçların (ilişki, yeterli, özerklik) doyumu ve engellenmesinin ergenlerin iyi oluşları ve sağlıklı oluşlarına etkisini incelemişlerdir. Birinci çalışma, Belçika ve

Çin'den katılan 685 ergenle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada özerklik ve yeterli ihtiyaçlarının doyumunun ergenlerin iyi oluşlarıyla oldukça ilişkili olduğu ve ihtiyacı önemli algılama konusundaki kişisel farkların bu ilişkiyi etkilemediği görülmüştür. İkinci çalışma, Belçika, Çin, Amerika ve Peru gibi kültürel olarak farklı olan ülkelerden 1051 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda her üç psikolojik ihtiyacın doyumunun iyi oluşların yordanmasında, her üç ihtiyacın engellenmesinin ise sağlıklı oluşların yordanmasında birincil katkı sağladığı bulunmuştur. İlk çalışmayla tutarlı olacak şekilde, ihtiyaç doyumu ve engellenmesinin etkilerinin dört ülkede de aynı olduğu ve ihtiyaç doyumunun istenmesi gibi kişisel farkların bu sonucu etkilemediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı'nın, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun farklı kültürlerde ve ihtiyacın güçlü hissedilmesi gibi kişisel farklılıklarda da sağlıklı işlevsellik için temel besinler olduğu şeklindeki evrensellik iddiasını desteklemiştir.

Kocayörük'ün (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, ergenlerin ailelerini algılama biçimlerinin öznel iyi oluşları üzerinde doğrudan etkisi olup olmadığı ya da bu etkide temel psikolojik ihtiyaçlarının aracılık rolü üstlenip üstlenmediği araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışma, 227 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, özerklik destekleyici ebeveyn ilişkilerinin ergenlerin öznel iyi oluş duygularını artırdığı görülmüştür. Fakat temel psikolojik ihtiyaçların aracılık rolü incelendiğinde, özerklik destekleyici ebeveyn yaklaşımının dolaylı olarak öznel iyi oluşu etkilediği tespit edilmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçların aile ilişkileri ve öznel iyi oluş üzerinde aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Amerika ve Rusya gibi iki farklı kültürel ortamda özerklik desteğinin öz motivasyon ve iyi oluş üzerindeki olumlu etkisinin araştırıldığı çalışmada (Chirkov ve Ryan, 2001), Rusya ve Amerika'daki 264 lise öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Rus ergenler ailelerini ve öğretmenlerini Amerikan ergenlere göre daha kontrolcü olarak algılamaktadır. Her iki kültürde de algılanan özerklik desteğinin yüksek akademik öz motivasyonu ve iyi oluşu yordadığı tespit edilmiştir. Her iki kültürde de ailenin özerklik desteğinin ergenlerin genel iyi oluşu üzerindeki etkisi öğretmenlerin özerklik desteğinin etkisinden daha fazla bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, her iki kültürde ailenin ve öğretmenlerin ergenlerin okul motivasyonunda etkili olduğu, öğretmenin özerklik desteğinin öğrencilerin içsel motivasyonları ve okulla ilgili hedefleri özdeşleştirmeleri ile ilişkili olduğu, buna

karşılık ailenin özerklik desteğinin ise içsel motivasyonla değil de özdeşleşmiş düzenleme ile ilişkili olduğu bulgusu da elde edilmiştir.

Bozgeyikli (2010) tarafından yapılan çalışmada, insani değerler (sorumluluk, arkadaşlık, barış, saygı, hoşgörü ve dürüstlük) ile psikolojik ihtiyaçlar (yeterlik, ilişki ve özerklik) arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 456 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre üç temel psikolojik ihtiyaç ile insani değer algıları arasında pozitif yönde ve önemli bir ilişki tespit edilmiştir. Yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının doyurulmasının sorumluluk ve saygı değerleri için, yeterlik ihtiyaç doyumunun barış ve dürüstlük değerleri için, ilişki ihtiyaç doyumunun ise arkadaşlık değer algısı için önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların hoşgörü değeri için önemli yordayıcılar olmadığı da araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır.

2.3.3.2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Doktora tez çalışması olarak yapılan bir araştırmada (Cihangir-Çankaya, 2005), ÖBK'ya göre temel psikolojik ihtiyaç doyumunda önemli olan özerklik desteği etkeninin ve ihtiyaç doyumundan etkilenen iyi oluş etkeninin Türkiye'de işlevsel olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma grubunu 414 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, özerklik desteğinin ihtiyaç doyumunu doğrudan ve olumlu olarak etkilediği, ihtiyaç doyumunun; özsaygı düzeylerini doğrudan olumlu, kaygı düzeylerini doğrudan olumsuz, yaşam doyum düzeylerini ise doğrudan olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ÖBK'nın Türk kültüründe de işlevsel olduğunu göstermiştir.

İspanya'da yürütülen bir çalışmada (Doménech-Betoret ve Gómez-Artiga, 2014), öğrencilerin ve öğretmenlerin düşünme stilleri, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları (yeterlik, ilişki ve özerklik) ve Psikoloji bölümündeki içsel motivasyon raporları arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada 266 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin Tip 1 düşünme stillerinin (liberal, küresel, yasal, hiyerarşik stiller) öğrencilerin ihtiyaç doyumunda önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğu, buna karşılık Tip 2 düşünme stillerinin (yönetimsel, yerel, monarşik ve muhafazakâr stiller) ise öğrencilerin ihtiyaç doyumunda önemli ve olumsuz bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulgularına göre psikolojik ihtiyaçların doyumunun öğrencilerin içsel

motivasyonları üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir.

Ümmet'in (2015) 342 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve bazı değişkenler açısından öğrencilerin benlik saygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının doyumunun benlik saygılarını önemli ölçüde yordadığı, yeterlik ihtiyaç doyumunun ise yordamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin benlik saygısının annenin eğitim düzeyine, gelir seviyesine ve algılanan ebeveyn tutumlarına göre önemli ölçüde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ek olarak, babanın eğitim durumunun ve cinsiyetin benlik saygısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı da elde edilen diğer sonuçlardandır.

Çok uluslu katılımcılardan oluşan bir araştırmada (Chirkov ve diğ., 2003), farklı kültürlerden bireylerin farklı kültürel uygulamaları içselleştirecekleri, bu farklılıklara rağmen kişilerin bu kültürel uygulamalar için geliştirdikleri göreceli özerk motivasyonlarının tüm kültürlerde iyi oluşu yordayacağı ve tüm örnekleme yatay uygulamaların dikey uygulamalardan daha kolay içselleştirileceği hipotezleri test edilmiştir. Çalışmaya Güney Kore, Rusya, Türkiye ve Amerika'daki üniversitelerden 559 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, kültürel ve cinsiyet farklarına rağmen özerklik ihtiyacı ve iyi oluş arasında ilişki olduğu hipotezini doğrular niteliktedir. Ayrıca sonuçlara göre, dikey uygulamalara göre yatay uygulamaların daha fazla içselleştirildiği de görülmüştür.

Fecteau (2011) doktora tezi çalışmasında öncelikle ihtiyaç doyumu ve baş etme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İlk araştırmasında çalışma grubunu 113 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere ihtiyaç doyumu ölçeği vize sınavlarından bir kaç hafta önce (T1), baş etme ölçeği ise vize sınavlarından bir kaç hafta sonra (T2) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, T1'deki ihtiyaç doyumunun; cinsiyet, sorumluluk, nevroz ve sosyal beğenirlik değişkenleri istatistiksel olarak kontrol edilmesine rağmen T2'deki görev odaklı baş etme ve geri çekilme odaklı baş etme şeklindeki baş etmenin her iki boyutunu önemli ölçüde açıkladığını göstermiştir. Çalışmadaki ikinci amaç ise baş etme ve hedef gelişiminin bir dönem boyunca ihtiyaç doyumundaki artışla ne şekilde ilişkili olduğunu araştırmaktır. Bunun için 166 üniversite öğrencisi vize sınavlarından bir kaç hafta önce (T1) ihtiyaç doyumu ölçeğini, vize sınavlarından bir kaç hafta sonra (T2) da baş etme, hedef gelişimi ve

ihtiyaç doyumu ölçeklerini doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda, T2'deki baş etmenin; T1'deki ihtiyaç doyumu ve T2'deki hedef gelişimi arasındaki ilişkide tam aracılık rolü üstendiği tespit edilmiştir. Ek olarak, T2'deki hedef gelişiminin, T2'deki görev odaklı baş etme ve T2'deki ihtiyaç doyumu ile arasındaki ilişkide, aynı zamanda T2'deki geri çekilme odaklı baş etme ve T2'deki ihtiyaç doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Doktora tezi olarak gerçekleştirilen çalışmada (İlhan, 2009), üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doyumunu ve öznel iyi oluşlarını yaşam amaçlarının ve amaç-benlik uyumlarının ne şekilde etkilediği incelenmiştir. Araştırma grubunu 1474 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, yaşam amaçlarının psikolojik ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluşla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna ve öznel iyi oluşlarına içsel amaçlara daha fazla sahip olmanın katkı sağladığı, dışsal amaçlara sahip olmanın ise psikolojik ihtiyaç doyumunun ve öznel iyi oluşun azalmasına neden olduğu elde edilen bulgulardandır. İlişkisel amaç motivasyonuna göre kişisel amaç motivasyonunun, psikolojik ihtiyaç doyumunu ve öznel iyi oluşu daha fazla etkilediği de araştırma sonuçları arasında bulunmaktadır.

Sheldon, Ryan ve Reis (1996), 60 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının doyumunun günlük iyi oluşa neden olup olmadığını araştırmıştır. Katılımcılar bu araştırmada iki hafta boyunca günlük yazma çalışması yapmışlardır. Kişiler arası analiz sonuçları, kişilik özelliği olarak daha yüksek oranda yeterlik ve özerklik özelliğine sahip olan katılımcıların ortalamada daha iyi gün geçirme eğilimine sahip olduğunu göstermiştir. Kişisel bazdaki analiz sonuçları ise günlük aktivitelerinde kendini yeterli ve özerk hisseden katılımcıların iyi gün geçirdiğini göstermiştir. Ayrıca, katılımcıların hafta sonları daha pozitif duygu durumuna ve canlılığa sahip olduğu, bir gün öncesinde olumsuz duygu durumuna sahip veya hasta olmanın bir sonraki günün de kötü olmasına neden olduğu, yüksek oranda özerklik özelliğine sahip olmanın erkeklerde, yüksek yeterlik özelliğine sahip olmanın ise kadınlarda iyi oluş üzerinde daha olumlu etkilere neden olduğu da araştırmadan elde edilen diğer bulgulardandır.

Acun-Kapıkıran (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarında psikolojik ihtiyaç doyumu ve duygu gereksinimi arasındaki ilişkide özgün benliğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 301 üniversite öğrencisi

oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, psikolojik ihtiyaç doyumu ile duygu gereksinimi arasında orta düzeyde pozitif yönde doğrudan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca psikolojik ihtiyaçların doyumu ile özgün benlik arasında, özgün benlik ile duygu gereksinimi arasında da anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak da yapılan çalışmada, psikolojik ihtiyaçların doyumu ile duygu gereksinimi arasında özgün benliğin kısmi aracı rolü bulunduğu belirlenmiştir.

Psikolojik ihtiyaç doyumunun mutluluğu yordayıp yordamadığının araştırıldığı çalışmada (Sapmaz ve diğ., 2012), 192 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik ihtiyaç doyumunun mutluluğu önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Sırasıyla, yeterli ihtiyacı, özerklik ihtiyacı ve ilişki ihtiyaçları mutluluğu yordamıştır. Bu değişkenler mutluluğun toplam varyansının %54'ünü açıklamışlardır. Mutluluk, psikolojik ihtiyaç doyumu ve yeterli, ilişki ve özerklik alt boyutlarının önemli ölçüde pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Mutluluk ve psikolojik ihtiyaç doyumunun cinsiyet açısından önemli ölçüde farklılık göstermediği de elde edilen bulgulardandır.

2.4. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarını Açıklamaya Yönelik Oluşturulan Modelin Kuramsal Temeli

Ergenlerin akademik erteleme davranışlarını açıklamaya yönelik oluşturulan modelde ilk olarak İnternet bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İnternet bağımlılığının neden olduğu sorunlar arasında özellikle geleceklerini oluşturmada ergenler için çok önemli olan okulla ilgili problemler yaşanması dikkati çekmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunda İnternet bağımlılığı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunduğu görülmüştür (Ceyhan, 2008; Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013; Esen ve Siyez, 2011; Tarhan, 2013). Cengizhan'ın (2005) yaptığı bir çalışmada, öğrencilere İnternetin aşırı kullanımı nedeniyle yaşadıkları olumsuzluklar sorulduğunda; 29 kişi (%50) zaman kaybı, gereksiz işler için zaman harcama gibi nedenler belirtmiş, en önemli gördükleri sorunun zaman olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte diğer işler için (ders çalışma, ödevler, projeler, vb.) zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde, akademik erteleme davranışı ve İnternet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sayıca yetersiz olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı niversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Lise ğrencileri üzerinde bu konu ile ilgili çalışma sayısı çok sınırlıdır. Yapılan bazı çalışmalarda akademik erteleme davranışı ve İnternet bağımlılığı arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir (Davis, Flett ve Besser 2002; Kandemir, 2014; Uzun, nal ve Tokel, 2014; Wretschko, 2006). Hinsch ve Sheldon (2013) yaptıkları araştırmada, kısa sreliğıne de olsa interneti sosyal iletişim amaçlı kullananların kullanımlarını azaltmalarının yaşam doyumlarında artışa ve erteleme davranışlarında ise azalmaya neden olduğunu bulmuşlardır. Yapılan bazı araştırmalar ise, ertelemenin problemlİ İnternet kullanımının temel nedeni olduğunu öne sürmüştür (Davis, Flett ve Besser 2002). Lavoie ve Pychyl (2001) erteleme ile İnternette geçirilen zaman arasındaki ilişkiyi incelemiş ve katılanların %50'sinin İnterneti sık sık erteleme için kullandığını ve İnternette geçirdikleri zamanın %47'sini oyalanma ve zaman öldürme şeklinde geçirdiklerini ortaya koymuştur. Wretschko (2006), problemlİ İnternet kullanımının erteleme için bir araç haline gelebileceğini, fakat ertelemeye sebep olanın İnternet olmayabileceğini, erteleme davranışının sadece bireylerin İnternet kullanımlarını daha problemlİ hale getirebileceğini belirtmektedir. Bu değişkenlerin birbirleriyle oldukça ilişkili olduğunu ve birbirlerinden bağımsız tanımlanamayacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla ergenlerin akademik erteleme davranışı ve İnternet bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin detaylı bir şekilde incelenmesinin bu iki davranışın doğasının ve birbirleriyle etkileşimlerinin anlaşılmasında önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca bu konuda ergenlere yönelik yapılan çalışma azlığı gz önüne alındığında, bu konunun açıklığa kavuşmasının daha da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle kurulan modelde İnternet bağımlılığının akademik erteleme üzerindeki doğrudan etkisinin açıklanması amaçlanmıştır.

Modelde açıklanmaya çalışılan diğer bir konu ise temel psikolojik ihtiyaçların akademik erteleme davranışı üzerinde doğrudan etkisinin bulunup bulunmadığına yöneliktir. z Belirleme Kuramı, üç temel psikolojik ihtiyaın sosyal evre tarafından karşılanmasını, kişinin öz düzenleme becerileri ve içsel motivasyonu açısından çok önemli bir gereklilik olarak görmektedir (Deci, Ryan ve Williams, 1996). Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun sağlandığı sosyal ortamlar, içsel motivasyonu ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Gagne ve Deci, 2005; Ryan ve Deci, 2000a) ve eğitimde her ikisi de

oldukça önemlidir. ÖBK, içsel motivasyonun temel psikolojik ihtiyaçlardan özellikle özerklik ve yeterli ihtiyacının doyumunun sağlanmasıyla gerçekleşebileceğini varsaymaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Gagne ve Deci, 2005; Niemiec ve Ryan, 2009). Öğrenciler içsel olarak motive olduklarında daha iyi öğrenmekte ve kavramsal öğrenmeyi gerektiren görevlerde daha yaratıcı olmaktadır (Niemiec ve Ryan, 2009). Diğer iki ihtiyaca ek olarak ilişki ihtiyacı ise daha çok dışsal motivasyonun içselleştirilmesi için oldukça önemlidir (Deci ve Ryan, 2002, 18; Niemiec ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2000a). Dışsal motivasyonun içselleştirilmesi de tüm eğitim düzeylerinde öğrencilerin kendi kendilerine harekete geçmeleri ve ilginç bulmadıkları ve hoşlanmadıkları eğitimsel işlerde iradelerini sürdürmeleri, kısacası etkili psikolojik ve akademik işlerlik sergilemeleri için oldukça önemlidir (Niemiec ve Ryan, 2009). Sosyal çevresinde kişinin bu üç temel psikolojik ihtiyacını karşılayacak fırsatlara sahip olmasının, onun motivasyon, performans ve gelişimini en üst düzeye çıkaracağı belirtilmektedir (Deci ve diğ., 1991; Deci, Ryan ve Williams, 1996). Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun akademik erteleme davranışı üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir, bu konunun bilimsel verilerle araştırılmasının, akademik erteleme davranışının önlenmesi ve azaltılmasında önemli bulgular sağlayacağı ve alanyazına da önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Akademik erteleme ile içsel motivasyon ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çok sayıda çalışma olmasına rağmen (Balkıs ve Duru, 2016; Brownlow and Reasinger 2000; Çavuşoğlu ve Karataş, 2015; Senecal, Koestner and Vallerand, 1995), ülkemizde ergenlerin akademik erteleme davranışı ile temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Oluşturulan modelde İnternet bağımlılığının ergenlerin akademik erteleme davranışlarını temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinden dolaylı olarak etkilediği varsayılmıştır. Alanyazında İnternet bağımlılığının yaşamın pek çok alanında olumsuzluklara neden olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Beard ve Wolf, 2001; Beard, 2011; Morathan ve Schumacher, 2000; Shapira ve diğ., 2000; Young, 1998). Bu olumsuzluklardan bir tanesinin de temel psikolojik ihtiyaç doyumunu azaltması olduğu söylenebilir. Canoğulları (2014) yaptığı çalışmada, bağımlılık düzeyi düşük olan ergenlerin yüksek olanlara göre daha fazla özerklik, yeterli ve ilişki ihtiyaç puanına sahip olduklarını saptamıştır. Teknolojiye bağımlılık arttıkça, kişiler sosyal

olarak daha çekingen hale gelmekte, gerçek yaşamdaki görüşmelerden kaçınmaya, takım çalışmasında bulunmamaya ve yüz yüze iletişim kurmaktan korkmaya ve sadece çevrimiçi etkileşimi tercih etmeye başlamaktadır ve bu nedenle sanal yaşamın, bir yandan insanları birbirine bağladığı bir yandan da birbirinden ayıran bir özelliği bulunduğu ifade edilmektedir (Young ve Abreu, 2011). Bazı araştırmacılar, yaptıkları çalışmalarda İnternet kullanımı arttıkça bireylerin daha da yalnızlaştığı, sosyal desteğin azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır, bu da ilişki ihtiyaç doyumunun azaldığını bize göstermektedir. Subrahmanyam ve Lin (2007), yalnızlık ve düşük sosyal desteğin, İnternet kullanımının sonucu ya da sebebi olabileceğini, ya da İnternet kullanımının etkilerinde aracılık rolü üstlenebileceğini belirtmektedir.

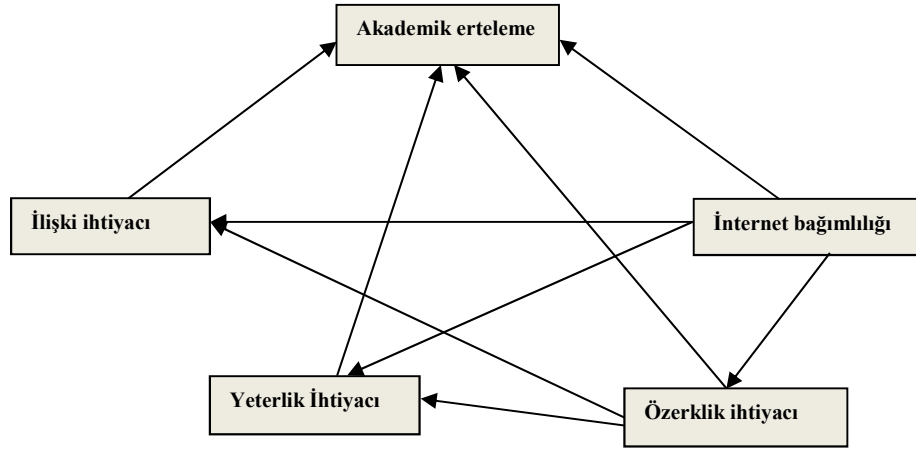
Ayrıca İnternetteki sanal dünyanın gerçek dünyayı yansıtmadığı, çocuğu gerçeklerden uzak bir hayata yönelttiği, farkındalık ve yaratıcılık düzeyini azalttığı, sürekli değişik uyaranlarla meşgul olan, gerçekte ise hiçbir şeye tam anlamıyla odaklanamayan bireyler oluşturabildiği (Akbulut, 2013), dolayısıyla çocuğun yeterlik ihtiyaç doyumunu azaltabileceği düşünülmektedir. Ergenlerin gerçek ilişkiler vasıtasıyla sosyalleşerek ve gerçek yaşamdaki zorluklarla karşılaştıkça sorun çözme becerilerinin gelişeceği (Yüksel ve Yılmaz, 2016) ve yeterlik duygusunun artacağı ifade edilebilir. Partala (2011) yaptığı çalışmada yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının sanal dünyadan ziyade gerçek yaşamda daha fazla doyurulduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kontrol edilemez bir istek, kontrol kaybı, kullanımla ilgili aşırı uğraş ve sorunlara neden olmasına rağmen kullanımın devam etmesi gibi özellikleri bulunan İnternet bağımlılığının (Young, 2004), kişinin davranışını kendi kendine başlatabilme ve öz düzenleme becerisine sahip olmak (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2000; Niemiec ve diğ., 2006) demek olan özerklik ihtiyaç doyumunu azaltabileceği de ifade edilebilir.

Oluşturulan modelde özerklik ihtiyacının, ilişki ve yeterlik ihtiyacını doğrudan etkilediği varsayılmıştır. ÖBK, özerkliği davranışsal düzenlemenin niteliğini anlamada çok önemli bir faktör olarak görmektedir. Özerkliği destekleyici bir ortamın bağlılığı ve yakınlığı kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2006). Kağıtçıbaşı (2005), özerklik ve ilişkili olmanın ergenlerde birlikte var olduğu gelişimsel modelin sağlıklı olduğunu vurgulamaktadır. Kişinin kendi gerçek benliğini kabullendiği, özerk hissettiği sürece başkalarıyla güvenli ve sıcak bağlar kurabileceği ifade edilmektedir (Ryan, Deci ve Gronick, 1995). Grolnick ve Ryan

(1989) yaptıkları çalışmada ailelerin özerklik destekleyici yaklaşımlarının çocukların öz düzenleme davranışları ve yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cihangir-Çankaya (2009) yaptığı çalışmada özerklik desteğinin ihtiyaç doyumu üzerinde önemli ölçüde yordayıcı etkisi olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise özerklik desteğinin öğrencilerin yeterlik algısı ve içsel motivasyonu üzerinde doğrudan önemli etkisi olduğu belirlenmiştir (Painter, 2011).

Pass ve Neu (2014), yaptıkları çalışmada temel psikolojik ihtiyaçların birbirleriyle ilişkili olduğuna dair sonuçlara ulaşmış, ilişki ihtiyacı ve yeterlik ihtiyacının özerklik ihtiyacını %34 oranında, ilişki ihtiyacının yeterlik ihtiyacını %20 oranında açıkladığını tespit etmiştir. İnsan davranışlarının, duygularının ve düşüncelerinin büyük bir kısmının ait olma ihtiyacından etkilendiği (Baumeister ve Leary, 1995), ilişki ihtiyacı çevre tarafından doyurulmadığı ve engellendiği zaman kişinin izolasyon, kopukluk ve yoksunluk hissi yaşadığı (DeHaan, Hirai ve Ryan, 2016) belirtilmektedir. Çetinkaya, Özmen ve Fadiloğlu (2014), öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisinin % 10 oranında olduğunu belirlemişlerdir. Guan ve So (2017) da, yaptıkları çalışmada genel sosyal destek algısının öz yeterlik algısını pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Hamurcu (2011) doktora tezi olarak yaptığı çalışmada, ilişki ihtiyacı ile özerklik, akademik ve sosyal yetkinlik; özerklik ihtiyacı ile diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma ve sosyal yetkinlik; yetkinlik inançları ile de özerklik, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wu, Lei ve Ku (2013) da psikolojik ihtiyaçların karşılıklı etkileşim içinde olduğuna dair sonuçlar elde etmiştir. Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi temel psikolojik ihtiyaçların yeterlik, ilişki ve özerklik ihtiyaç boyutlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ve birbirlerini açıklayabildiği görülmektedir.

Alanyazındaki bulgular doğrultusunda ergenlerin İnternet bağımlılıklarının ve temel psikolojik ihtiyaçlarının akademik erteleme davranışlarını doğrudan ve dolaylı ilişkilerle bir model kapsamında ne düzeyde açıkladığının araştırılması amacıyla oluşturulan kavramsal model Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4: Kavramsal Model

Şekil 4'deki kavramsal modelde görüldüğü gibi, akademik erteleme davranışını İnternet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutları olan ilişki, özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının doğrudan açıkladığı, İnternet bağımlılığının ilişki, özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarını doğrudan açıkladığı varsayılmıştır. Ayrıca İnternet bağımlılığının akademik ertelemeyi özerklik ihtiyacı, ilişki ihtiyacı ve yeterlik ihtiyacı üzerinden, ek olarak da özerklik-yeterlik ihtiyacı ve özerklik-ilişki ihtiyacı üzerinden dolaylı olarak açıkladığı varsayılmıştır. Bu modelin doğruluğunu test etmek amacıyla Yol Analizi yapılmış ve sonuçlar Şekil 5'de sunulmuştur. Ülkemizde ve yurt dışındaki alanyazın incelendiğinde bu değişkenlerin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmanın, bu alanda özgün bir çalışma olduğu ifade edilebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Ergenlerin akademik erteleme davranışlarının, İnternet bağımlılık düzeyleri ve temel psikolojik ihtiyaçları açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi içeren ilişkisel araştırma modeline uygun olarak yapılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2013, 50). İlişkisel araştırma modelinde amaç, araştırmanın konusu olan iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya çıkarmaktır (Aziz, 2011, 26; Balcı, 2010, 260). Değişkenler arası ilişkilerin araştırıldığı ilişkisel yöntem, gerçek anlamda deneysel modelde olduğu gibi neden-sonuç ilişkisini vermez, sadece birlikte değişimi gösterir. Fakat değişkenler arası ilişki düzeyini göstermede ve muhtemel nedensel faktörleri ortaya çıkarmada iyi bir yöntemdir (Balcı, 2010, 261).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 yılında İstanbul'un Bayrampaşa ilçesinde bulunan tüm ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 15.480 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, farklı lise türlerindeki öğrenci sayısı ve cinsiyetleri göz önünde bulundurularak “tabakalı örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örneklemede, evrende aynı özellikte bulunan birey ve nesneler tabakalandırılır ve örneklem ayrı ayrı bu tabakalardan alınır (Aziz, 2011, 53). Alt gruplardan örnekleme alma işlemi basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile sağlanır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların saptanıp bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2014, 86). Evrenin tabakalara uygun bir şekilde ayrılması durumunda herhangi bir bireyin bu tabakaların dışında kalması mümkün değildir. Bu

nedenle bu örnekleme türünde, örneklem yanlılığı en az seviyededir (Aziz, 2011, 53). Ayrıca, alt gruplar arasında karşılaştırma yapılmak istendiğinde bu örnekleme yöntemi kullanılabilir (Balcı, 2010, 93).

Örnekleme alınacak öğrenci sayısı belirlenirken, güven aralığı .05 ve hata payı .03 alınmıştır. Bu yolla farklı lise türlerinde, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarda öğrenim gören, yaşları 14 ile 17 arasında değişen, 940 öğrenciden veri toplanmış, bunlardan 36'sı eksik veri sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 493'ü (%54) kız ve 421'i (%46) erkek olmak üzere toplam 914 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ait özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubuna Ait Özellikler

Cinsiyet	Kişi sayısı (n)	%
Kız	493	54,0
Erkek	421	46,0
Sınıf		
9.sınıf	222	24,0
10. sınıf	255	28,0
11. sınıf	207	23,0
12. sınıf	230	25,0
Okul türü		
Anadolu Lisesi	205	22,0
Teknik ve Mesleki Anadolu Lisesi	343	38,0
İmam Hatip Lisesi	253	28,0
Sağlık Meslek Lisesi	113	12,0
Anne eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu	466	51,0
Ortaokul mezunu	238	26,0
Lise ve üzeri mezunu	200	22,0
Baba eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu	331	36,0
Ortaokul mezunu	272	30,0
Lise ve üzeri mezunu	305	33,0
İnternete en fazla bağlanılan yer		
Evden	358	39,0
Cep telefonundan	478	52,0
İnternet kafeden	25	3,0
Diğer	15	2,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin %52 oranında internete en fazla cep telefonlarından bağlandıkları, %39 oranında ise evden bağlandıkları görülmektedir.

Kişisel Bilgi Formu'nda ayrıca öğrencilere İnternet kullanım amaçları sorulmuş ve öğrenciler birden fazla cevap işaretlemişlerdir. Öğrencilerin İnternet kullanım amaçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin %55'i sosyal medyayı takip etmek, %36'sı müzik dinlemek, video izlemek, %23'ü ödevlerini yapmak, %17'si sanal sohbet yapmak, %15'i oyun oynamak, %4'ü e-postalarını kontrol etmek ve %6'sı ise diğer amaçlar için interneti kullandıklarını belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için Akademik Erteleme Ölçeği (Çakıcı, 2003), İnternet Bağımlılık Ölçeği (Günüç ve Kayri, 2010), Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği-Lise Formu (Şahin, 2007) ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

AEÖ, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yerine getirmekten sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte bulunan ifadelere verilen cevaplar “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtmıyor”, “beni biraz yansıtmıyor”, “beni çoğunlukla yansıtmıyor”, “beni tamamen yansıtmıyor” şeklinde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekte, akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtmıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19'dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarına işaret etmektedir (Çakıcı, 2003).

Ölçeğin 409 lise öğrencisine uygulanması ile yürütülen faktör analizi sonucunda, iki faktörlü bir ölçek elde edilmiş, bu faktörlerden ilki “erteleme”, ikinci faktör ise “düzenli ders çalışma alışkanlığı” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktörünün döndürme öncesi açıkladığı varyansın %37,350, döndürmeler sonrası açıkladığı varyansın da %41,884 olması nedeniyle, ölçek tek boyutlu olarak da kullanılabilir. AEÖ'nün Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. AEÖ'nün 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasıyla hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur (Çakıcı,

2003). Sonuç olarak, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen AEÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini karşıladığı görülmektedir.

Bu araştırmada, AEÖ'nün Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve .87 olarak bulunmuştur.

3.3.2. İnternet Bağımlılık Ölçeği (İBÖ)

İBÖ, Günüş ve Kayrı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Günüş ve Kayrı (2010) yaptıkları çalışmada, İBÖ'yü 754 ortaöğretim öğrencisine uygulamışlardır. Ölçek beşli likert tipinde olup 35 maddeden oluşmaktadır. Likert tipindeki derecelmeler; “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Ölçek maddeleri 5'ten 1'e doğru puanlandırılmış olup, “Tamamen Katılıyorum” derecesine 5 puan karşılık gelirken, “Kesinlikle Katılmıyorum” derecesine 1 puan karşılık gelmektedir. Madde puanları 1'den 5'e doğru arttıkça bağımlılık düzeyi de artmaktadır.

Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, elde edilen faktör yapısının doğruluğunu belirlemek için de doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Bunlar; yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma, sosyal izolasyondur. Ölçeğe ilişkin toplam varyans % 47,463 olarak bulunmuştur (Günüş ve Kayrı, 2010).

Bu çalışmada, İBÖ'nün Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve .95 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği-Lise Formu (TPIÖ-L)

TPIÖ-L, bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen, Kesici ve diğerleri (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan TPIÖ'nün Şahin (2007) tarafından lise öğrencilerine uyarlanmış halidir. TPIÖ-L, üç alt ölçekten oluşmakta ve 17 maddesi bulunmaktadır. Ölçekte, ilişki ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı ve özerklik ihtiyacı alt ölçekleri vardır. Ölçek, 169 lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının .39 ile .72 arasında değiştiği belirlenmiştir. Analizde ölçeğin üç faktörünün toplam varyansın %42.30'nu açıkladığı; yalnızca birinci faktörün açıkladığı varyans oranının %27.17 olduğu görülmüştür. Maddelerin

faktör yüklerinin birinci faktörde .39 ile .72 arasında değiştiği gözlenmiştir. Son yapılan analizde varimax eksen döndürme tekniği sonrasında birinci alt ölçeğin yedi maddeden (4, 7, 10, 12, 14, 16, 17), ikinci alt ölçeğin altı maddeden (1, 3, 5, 9, 11, 13), üçüncü alt ölçeğin dört maddeden (2, 6, 8, 15) oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin lise öğrencilerine uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinden ve alt ölçeklerinden elde edilen güvenirlik katsayısının yeterli olduğu görülmektedir (Şahin, 2007).

Bu çalışmada, TPİÖ-L'nin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve .82 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan Bilgi Formu ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, lise öğrencilerinin cinsiyeti, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, okul türü, not ortalaması, anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin aylık gelir düzeyi, bir günde İnternette geçirdikleri süre, İnternete bağlandıkları yer ve İnternet kullanım amaçlarına ilişkin 10 soru bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmada kullanılacak veri toplama araçları 31 öğrenciye uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları 2016-2017 öğretim yılında, lise öğrencilerine, belirlenen okullarda, sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta var olan öğrencilerden gönüllü olanlara araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulamalardan önce araştırmanın amacı ve ölçme araçlarının ne şekilde cevaplanacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, Bağımsız Gruplar İçin t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az .05, güven aralığı % 95 olarak alınmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulamalarından olan Yol (Path) Analizi ile araştırılmıştır. Araştırmada ergenlerin akademik erteleme davranışlarının İnternet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından ilişki, yeterli ve özerklik ihtiyacı ile birlikte açıklanmaya çalışıldığı bir hipotez model önerilmiştir. Test edilen modelde, akademik erteleme, İnternet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından olan ilişki, yeterli ve özerklik ihtiyacı arasındaki ilişki örüntüsü Yol Analizi ile analiz edilmiştir. Modeli test etmek için AMOS 18 programı kullanılmıştır.

Yol analizi, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin karşılaştırmalı gücünü belirlemek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Yol analizi metodu, çoklu regresyon analizinin daha kapsamlı şeklidir ve hipotez olarak kurulan nedensel sistem içinde etkilerin gücünü ve büyüklüğünü tahmin etmeyi sağlar (Lleras, 2005). Yol analizinde, belirlenen yol modelindeki değişkenlerin ifade edilen ilişkilerine göre bir ya da daha fazla çoklu regresyon uygulanır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 333). Tek bir çoklu regresyon modeli, bir defada sadece bir tepki değişkenini belirleyebilirken, yol analizinde aynı zamanda kuramsal olarak önerilen değişkenler arasındaki tüm ilişkileri açıklamak için gerekli olan pek çok regresyon eşitlikleri tahmin edilebilmektedir ve böylece araştırmacıların değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri çözümlemeleri ve bağımlı değişkeni yordamayı sağlayan en önemli yolları belirlemeleri mümkün olabilmektedir (Lleras, 2005). YEM analizlerinin en önemli yararlarından bir tanesinin de ölçülmeye çalışılan yapılardaki hatanın ayırt edilmesine imkân sağlaması olduğu belirtilmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılırken oluşan ilişki katsayıları, yani standardize edilmiş yol katsayılarının hatadan ayıklanmış bir şekilde hesaplandığı ve dolayısıyla daha güvenilir sonuçlar elde edildiği (Şimşek, 2007, s. 9) düşünülmektedir.

Verilerin analiz işlemine geçmeden önce, normal dağılım açısından değerlendirilmesi için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu test, eldeki verilerin, belirlenmiş bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını test etme temeline dayanmaktadır (Can, 2013, 88). Dağılımın normal olduğunun söylenebilmesi için p değerinin (Sig.) anlamsız olması yani .05'in üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2015, 28). Bu çalışmada p değeri .05'in altında çıkmıştır. Fakat dağılımın normal olup olmadığına karar vermek için çarpıklık ve basıklık

değerlerine de bakmak gerektiği ifade edilmektedir (Seçer, 2015, 28). Tabachnik ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında yer alıyorsa değişkenlerin normal dağıldığı söylenebilmektedir. Yapılan çalışmadaki çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilen değerler arasında kaldığı için dağılım normal kabul edilmiştir.

Yol analizine geçmeden önce çoklu bağıntı (multicollinearity) olup olmadığı incelenmiştir. Çoklu bağıntı, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin yüksek oranda olması demektir. Bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, .80'in üzerindeki korelasyonun çoklu bağıntı olabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 100). Yapılan çalışmada bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun .80'in altında olduğu görülmüştür. Dokuz veri uç değişken olarak tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ergenlerin akademik erteleme davranışlarının; cinsiyete, sınıf düzeyine, okul türüne, not ortalamasına, anne-baba eğitim düzeyine, aylık gelir durumlarına, bir gündeki İnternet kullanım sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca ergenlerin akademik erteleme davranışlarını; İnternet bağımlılık düzeylerinin ve temel psikolojik ihtiyaçlarının alt boyutlarından yeterlik, ilişki, özerklik ihtiyaç boyutlarının doğrudan ve dolaylı olarak ne düzeyde yordadığına ilişkin bulgulara değinilmiştir.

4.1. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	p
Akademik Erteleme	Kız	493	52.56	13.98	903	-1.15	.25
	Erkek	421	53.59	13.21			

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerin akademik erteleme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(903)}=-1.15$, $p>0.05$). Elde edilen verilere göre ergenlerin akademik erteleme davranışlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmış, betimsel istatistikler ve sonuçlar Tablo 3 ve 4’de verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS
Akademik Erteleme	9.sınıf	222	47.47	12.81
	10. sınıf	255	53.55	13.33
	11. sınıf	207	53.58	13.10
	12. sınıf	230	57.35	13.46

Tablo 4: Sınıf Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	11280.811	3	3760.270	21.62	0.000*	0.06
Gruplariçi	158304.705	910	173.961			
Toplam	169585.516	913				

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, ergenlerin akademik erteleme puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3,910)}=21.62$, $p<0.05$). ANOVA’nın önemli ön koşullarından bir tanesi varyans homojenliği olduğu için (Seçer, 2015, s. 78), Levene Testi sonucu incelenmiş ve p değerinin 0,92 ($p>0,05$) olduğu görülmüştür. Bu durumda varyans homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Daha sonra farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tukey testi uygulanmış ve 9. sınıftakilerin 10,11 ve 12. sınıftakilere göre; 10. sınıftakilerin 9 ve 12. sınıftakilere göre; 11. sınıftakilerin 9 ve 12. sınıftakilere göre; 12. sınıftakilerin de 9, 10 ve 11. sınıftakilere

göre akademik erteleme düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. 9. sınıftakilerin aritmetik ortalamasının $\bar{X}=47.47$, 10. sınıftakilerin $\bar{X}=53.55$, 11. sınıftakilerin $\bar{X}=53.58$ ve 12. sınıftakilerin ise $\bar{X}=57.35$ olduğu görülmektedir. Buna göre ergenlerin sınıf düzeyleri, akademik erteleme davranışlarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme ölçek puanları da artış göstermektedir. Eta kare korelasyon katsayısı, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne boyutta etkili olduğunu belirtmektedir ve η^2 ile gösterilir. Eta karenin alacağı değerler .00 ile 1.00 arasında değişmektedir. .01 değeri küçük, .06 değeri orta ve .14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2016, 44). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.06$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmış, betimsel istatistikler ve sonuçlar Tablo 5 ve 6’da verilmiştir.

Tablo 5: Okul Türüne Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS
Akademik Erteleme	Anadolu Lisesi	205	52.24	13.27
	Teknik ve Mesleki Anadolu Lisesi	343	52.47	13.52
	İmam Hatip Lisesi	253	52.73	14.02
	Sağlık Meslek Lisesi	113	55.07	13.70

Tablo 6: Okul Türüne Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	610.005	3	203.335	1.10	0.35
Gruplariçi	168975.511	910	185.687		
Toplam	169585.516	913			

Tablo 6 incelendiğinde, ergenlerin akademik erteleme puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,910)}=1.10$, $p>0.05$). Levene Testi sonucunda p değeri 0.99 ($p>0.05$) varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre ergenlerin okul türlerinin akademik erteleme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.4. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Not Ortalamasına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının not ortalaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmış, betimsel istatistikler ve sonuçlar Tablo 7 ve 8’de verilmiştir.

Tablo 7: Not Ortalamalarına Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Not Ortalaması	n	$\bar{X}$	SS
Akademik Erteleme	45-54	136	54.02	13.38
	55-69	367	53.89	13.50
	70-84	276	53.33	12.73
	85-100	120	48.85	15.56

Tablo 8: Not Ortalamalarına Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	W	p	η^2
Gruplararası	2522.580	3	840.860	3.61	0.01*	0.02
Gruplariçi	164263.333	895	183.534			
Toplam	166785.913	898				

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, ergenlerin akademik erteleme puanlarının not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($W_{(3,895)}=3.61$, $p<0.05$). Varyans homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığına bakılması için Levene Testi yapılmış ve p değeri .01 çıkmıştır. Varyans homojenliği sağlanmadığı, ($p<.05$) için Welch testi uygulanmıştır. ANOVA testinin yapılmasının uygun olmadığı durumlarda Welch ve Brown-Forsythe testlerinin uygulanabileceği, iki test arasında da Welch testinin daha güçlü olup daha sık kullanıldığı aktarılmaktadır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011). Daha sonra farkın hangi ortalamalar arasında olduğuna bakmak için Tamhane T2 Testi uygulanmıştır. Not ortalaması 85-100 arasında olan ergenlerin akademik erteleme davranışlarının, diğer not ortalaması seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Not ortalaması 85-100 arasında olan ergenlerin akademik erteleme puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=48.85$, 45-54 arasında olanların $\bar{X}=54.02$, 55-69 arasında olanların $\bar{X}=53.89$ ve 70-84 arasında olanların ise $\bar{X}=53.33$ olduğu görülmektedir. Buna göre ergenlerin not ortalamaları, akademik erteleme davranışlarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Not ortalaması arttıkça akademik erteleme ölçek puanları da düşmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.02$) küçük olduğu görülmektedir.

4.5. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek

Yönlü Varyans Analizi uygulanmış, betimsel istatistikler ve sonuçlar Tablo 9 ve 10’da verilmiştir.

Tablo 9: Anne Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Akademik Erteleme	İlkokul mezunu	466	53.57	13.40
	Ortaokul mezunu	238	52.49	13.86
	Lise ve üzeri mezunu	200	52.47	13.48

Tablo 10: Anne Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	263.521	2	131.761	0.72	0.49
Gruplariçi	165186.776	901	183.337		
Toplam	165450.297	903			

Tablo 10 incelendiğinde, ergenlerin akademik erteleme puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,901)}=0.72$, $p>0.05$). Yapılan Levene Testi sonucunda p değeri 0.73 ($p>0.05$) varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Elde edilen analiz sonucuna göre ergenlerin anne eğitim düzeylerinin akademik erteleme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış, betimsel istatistikler ve sonuçlar Tablo 11 ve 12’de verilmiştir.

Tablo 11: Baba Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Akademik Erteleme	İlkokul mezunu	331	53.61	13.59
	Ortaokul mezunu	272	53.40	14.17
	Lise ve üzeri mezunu	305	52.27	13.15

Tablo 12: Baba Eğitim Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	323.893	2	161.947	0.87	0.42
Gruplariçi	167951.748	905	185.582		
Toplam	168275.641	907			

Tablo 12 incelendiğinde, ergenlerin akademik erteleme puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,905)}=0,87$, $p>0,05$). Yapılan Levene Testi sonucunda p değeri 0.54 ($p>0,05$) varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Elde edilen analiz sonucuna göre ergenlerin baba eğitim düzeyi, akademik erteleme davranışlarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmeyebilir.

4.7. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış, betimsel istatistikler ve sonuçlar Tablo 13 ve 14’de verilmiştir.

Tablo 13: Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Aylık Gelir	n	$\bar{X}$	SS
Akademik Erteleme	1000 TL ve altı	69	52.14	13.13
	1001-3000 TL	586	52.60	13.69
	3001 TL ve üzeri	232	54.74	13.03

Tablo 14: Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	831.968	2	415.984	2.29	0.10
Gruplarıçi	160585.898	884	181.658		
Toplam	161417.867	886			

Tablo 14 incelendiğinde, ergenlerin akademik erteleme puanlarının ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,884)}=2.29$, $p>0.05$). Yapılan Levene Testi sonucunda p değeri 0.59 ($p>0.05$) varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Elde edilen analiz sonucuna göre ergenlerin ailelerinin aylık gelir düzeylerinin akademik erteleme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.8. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Bir Günde İnternette Geçirilen Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının İnternette bir günde geçirilen süre değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış, betimsel istatistikler ve sonuçlar Tablo 15 ve 16'da verilmiştir.

Tablo 15: Bir Günde İnternette Geçirilen Süreye Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	İnternette Bir Günde Geçirilen Süre	n	$\bar{X}$	SS
Akademik Erteleme	0-2 saat	360	48.22	13.05
	3-5 saat	346	54.00	12.72
	6-8 saat	130	58.84	12.44
	9 ve üzeri saat	74	61.95	13.38

Tablo 16: Bir Günde İnternette Geçirilen Süreye Göre Ergenlerin Akademik Erteleme Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	18920.167	3	6306.722	38.10	0.000*	0.11
Gruplariçi	149982.085	906	165.543			
Toplam	168902.251	909				

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, ergenlerin akademik erteleme puanlarının İnternette bir günde geçirilen süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3, 906)}=38.10$, $p<0.05$). Varyans homojenliğinin kontrolü için Levene Testi sonucu incelenmiş ve p değeri 0.69 ($p>0.05$) olarak bulunmuştur. Daha sonra farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tukey testi uygulanmış ve İnternette bir günde 0-2 ve 3-5 saat geçiren ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının ($\bar{X}=48.22-54.00$) diğer sürelerle göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. İnternette bir günde 6-8, 9 ve üzeri saatten fazla saat geçiren ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının ($\bar{X}=58.84-61.95$), İnternette bir günde 0-2 ve 3-5 saat geçiren ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre ergenlerin İnternette bir günde geçirdikleri süre, akademik erteleme davranışlarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. İnternette bir günde geçirilen süre arttıkça, ergenlerin akademik erteleme puan ortalamaları da artış göstermektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.11$) bu farkın yüksek etki büyüklüğünde olduğunu göstermektedir.

4.9. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışları, İnternet Bağımlılıkları ve Temel Psikolojik İhtiyaçların Alt Boyutlarından İlişki İhtiyacı, Yeterlik İhtiyacı, Özerklik İhtiyacı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Ergenlerin akademik erteleme davranışları, İnternet bağımlılıkları ve temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiş, sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonları ve Betimsel İstatistikler

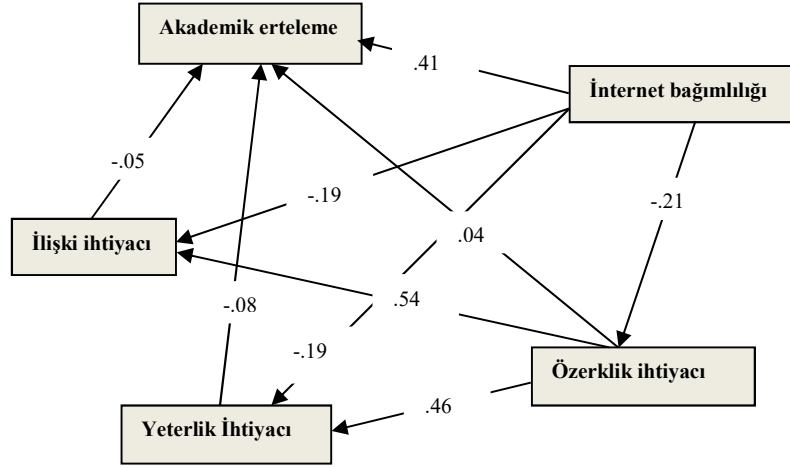
Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Akademik Erteleme	1				
2.İnternet Bağımlılığı	0,435**	1			
3.İlişki İhtiyacı	-0,195**	-0,302**	1		
4.Yeterlik İhtiyacı	-0,206**	-0,286**	0,591**	1	
5.Özerklik İhtiyacı	-0,114**	-0,209**	0,583**	0,504**	1
Ortalama	53.04	80.40	26.02	20.43	15.75
Standart Sapma	13.63	27.49	5.26	3.63	3.10
Çarpıklık	.13	.67	-.27	.06	-.75
Basıklık	-.34	.41	-.46	-.05	.59

**p<0,01

Tablo 17’de görüldüğü gibi, İnternet bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif doğrusal ve orta düzeyde ($r=0,435$, $p<0,01$), ilişki ihtiyacı ile akademik erteleme arasında negatif doğrusal ve zayıf düzeyde ($r=-0,195$; $p<0,01$), yeterlik ihtiyacı ile akademik erteleme arasında negatif doğrusal ve zayıf düzeyde ($r=-0,206$; $p<0,01$), özerklik ihtiyacı ile akademik erteleme arasında negatif doğrusal ve zayıf düzeyde ($r=-0,114$; $p<0,01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İnternet bağımlılığı arttıkça, akademik erteleme artış göstermekte ve temel psikolojik ihtiyaç alt ölçek puanları artış gösterdikçe akademik erteleme azalmaktadır.

4.10. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarını; İnternet Bağımlılığı, Temel Psikolojik İhtiyaçların Alt Boyutlarından İlişki İhtiyacı, Yeterlik İhtiyacı, Özerklik İhtiyacı Değişkenlerinin Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerle Açıklamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, ergenlerin akademik erteleme davranışlarının; İnternet bağımlılığı, temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından ilişki ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı, özerklik ihtiyacı açısından doğrudan ve dolaylı ilişkilerle açıklanma gücünün belirlenmesi amacıyla yol analizi yapılmış ve test edilen ilk model Şekil 5’de gösterilmiştir.



Şekil 5: Test Edilen İlk Model

Test edilen ilk modele ilişkin iyilik uyumu, kabul edilebilir uyum değerleri (Hu ve Bentler, 1995; Kline, 2005; Şimşek, 2007) ve test edilen ilk model değerleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Uyum Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Değerler

Uyum Ölçütü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Test Edilen İlk Model
X^2 / df	$.0 \leq X^2 / df \leq 2$	$2 \leq X^2 / df \leq 3$	153.42
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0 \leq RMSEA \leq .08$	.41
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.86
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.86
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.94
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.12
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.86

RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, NFI = Normed Fit Index, CFI = Comparative Fit Index, GFI = Goodness-of-Fit Index, AGFI = Adjusted Goodness of-Fit-Index, IFI = Incremental Fit Index

Tablo 18 incelendiğinde, test edilen modelin iyilik uyum ölçütlerini karşılamadığı görülmektedir. Ki Kare değeri serbestlik derecesine bölüldüğünde (Chi-square = 153.418, df=1, p=.000) 153.42 bulunmuştur ve bu modelin iyi uyum göstermediği anlamına gelmektedir. Aynı şekilde NFI = .86 ($.95 \leq NFI \leq 1.00$), CFI = .86 ($.97 \leq CFI \leq 1.00$), GFI = .94 ($.95 \leq GFI \leq 1.00$), AGFI .12 ($.90 \leq AGFI \leq 1.00$), IFI = .86 ($.95 \leq IFI \leq 1.00$) olarak hesaplanmış ve iyilik uyum değerlerinin sınırları içinde olmadığı belirlenmiştir. RMSEA değeri .41 olarak tespit edilmiş ve önerilen değerler ($0 \leq RMSEA \leq .05$) içinde olmadığı görülmüştür.

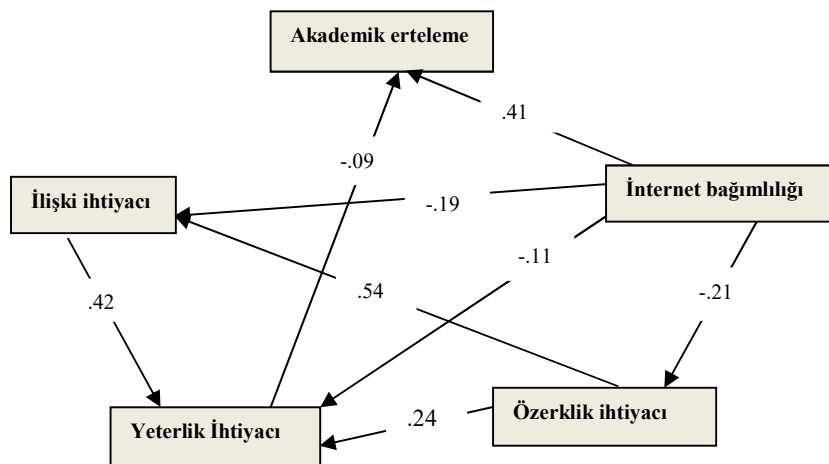
Kurulan ilk model sonucunda elde edilen standardize edilmemiş regresyon katsayıları (b), standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), standart hatalar (S.H.), kritik oranlar (K.O.) ve p değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: İlk Modelde Yer Alan Değişkenlerin Regresyon Katsayıları, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve P Değerleri

Değişkenler			b	β	S.H.	K.O.	p
İnternet Bağımlılığı	→	Özerklik ihtiyacı	-.024	-.209	.004	-6.441	***
İnternet Bağımlılığı	→	İlişki ihtiyacı	-.037	-.188	.005	-6.987	***
Özerklik ihtiyacı	→	İlişki ihtiyacı	.954	.543	.047	20.168	***
İnternet Bağımlılığı	→	Yeterlik ihtiyacı	-.026	-.189	.004	-6.577	***
Özerklik ihtiyacı	→	Akademik Erteleme	.180	.040	.182	.990	.322
Yeterlik ihtiyacı	→	Akademik Erteleme	-.304	-.082	.132	-2.307	*
İlişki ihtiyacı	→	Akademik Erteleme	-.123	-.048	.097	-1.270	.204
İnternet Bağımlılığı	→	Akademik Erteleme	.206	.406	.016	12.684	***

***p<.001, *P<.05

Kurulan ilk model sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde (Tablo 19), özerklik ihtiyacı-akademik erteleme ve ilişki ihtiyacı-akademik erteleme arasındaki regresyon katsayılarının anlamlı etki oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$). Temel psikolojik ihtiyaçlardan sadece yeterlik ihtiyacı-akademik erteleme arasındaki regresyon katsayısı anlamlı etki oluşturmuştur. Çalışmanın ergenlerin akademik erteleme davranışlarını açıklamaya yönelik oluşturulan modelin kuramsal temeli bölümündeki bilgiler ışığında modelde değişiklik yapılmış ve test edilen son model Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6: Test Edilen Son Model

Test edilen son modele ilişkin iyilik uyumu, kabul edilebilir uyum değerleri (Hu ve Bentler, 1995; Kline, 2005; Şimşek, 2007) ve test edilen son model değerleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Uyum Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Değerler

Uyum Ölçütü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Test Edilen Son Model
X^2 / df	$.0 \leq X^2 / df \leq 2$	$2 \leq X^2 / df \leq 3$	0.883
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0 \leq RMSEA \leq .08$	.00
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.99
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	1.00
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.99
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.99
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$90 \leq IFI \leq .95$	1.00

RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, NFI = Normed Fit Index, CFI = Comparative Fit Index, GFI = Goodness-of-Fit Index, AGFI = Adjusted Goodness of-Fit-Index, IFI = Incremental Fit Index

Tablo 20 incelendiğinde, modelin İyilik Uyum Ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Kurulan model, tüm ilişkilerin tanımlanmış olduğu doymuş modele alternatif olarak kullanılabilir (Chi-square = 1.767, df=2, p=0.413). Ki Kare değeri serbestlik derecesine bölüldüğünde .883 bulunmuştur ve bu modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. Aynı şekilde NFI = .99 ($.95 \leq NFI \leq 1.00$), CFI = 1.00 ($.97 \leq CFI \leq 1.00$), GFI = .99 ($.95 \leq GFI \leq 1.00$), AGFI =.99 ($.90 \leq AGFI \leq 1.00$), IFI = 1.00 ($.95 \leq IFI \leq 1.00$) olarak hesaplanmış ve iyilik uyum değerlerinin sınırları içinde olduğu belirlenmiştir. RMSEA değeri .00 olarak tespit edilmiş ve önerilen değerler ($0 \leq RMSEA \leq .05$) içinde olduğu görülmüştür.

Kurulan model sonucunda elde edilen standardize edilmemiş regresyon katsayıları (b), standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), standart hatalar (S.H.), kritik oranlar (K.O.) ve p değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Son Modelde Yer Alan Değişkenlerin Regresyon Katsayıları, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve p Değerleri

Değişkenler			b	β	S.H.	K.O.	p
İnternet Bağımlılığı	→	Özerklik ihtiyacı	-.024	-.209	.004	-6.441	***
İnternet Bağımlılığı	→	İlişki ihtiyacı	-.037	-.188	.005	-6.987	***
Özerklik ihtiyacı	→	İlişki ihtiyacı	.954	.543	.047	20.168	***
İnternet Bağımlılığı	→	Yeterlik ihtiyacı	-.015	-.110	.004	-4.046	***
Özerklik ihtiyacı	→	Yeterlik ihtiyacı	.285	.235	.038	7.412	***
İlişki ihtiyacı	→	Yeterlik ihtiyacı	.290	.421	.022	12.931	***
Yeterlik ihtiyacı	→	Akademik Erteleme	-.331	-.088	.116	-2.844	**
İnternet Bağımlılığı	→	Akademik Erteleme	.209	.410	.016	13.166	***

***p<.001, **P<.01

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Değişkenler Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler (Standardize Edilmiş Etkiler)

Yordanan Değişkenler	Yordayıcı Değişkenler											
	İnternet Bağımlılığı			Özerklik İhtiyacı			İlişki İhtiyacı			Yeterlik İhtiyacı		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Özerklik ihtiyacı	-.21	.00	-.21	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
İlişki ihtiyacı	-.19	-.11	-.30	.54	.00	.54	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Yeterlik ihtiyacı	-.11	-.18	-.29	.24	.23	.46	.42	.00	.42	.00	.00	.00
Akademik Erteleme	.41	.03	.44	.00	-.04	-.04	.00	-.04	-.04	-.09	.00	-.09

1: Doğrudan Etkiler; 2: Dolaylı Etkiler; 3: Toplam Etkiler

Değişkenler arasındaki dolaylı etkilerin anlamlılığını test etmek için önyükleme (bootstrapping) yöntemi kullanılmış, 1000 önyükleme örnekleme oluşturulmuş, önyükleme güven aralığı %95 olarak alınmıştır. Elde edilen değerler Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23: Değişkenler Arasındaki Dolaylı Etkilerin Anlamlılık (p) Değerleri

Yordanan Değişkenler	Yordayıcı Değişkenler			
	İnternet Bağımlılığı	Özerklik İhtiyacı	İlişki İhtiyacı	Yeterlik İhtiyacı
Özerklik ihtiyacı	...	...	...	...
İlişki ihtiyacı	.002	...	...	...
Yeterlik ihtiyacı	.002	.002	...	...
Akademik Erteleme	.010	.009	.011	...

Akademik erteleme davranışını açıklamaya çalışan model testinde elde edilen veriler incelendiğinde (Tablo 21, 22, 23), İnternet bağımlılığı değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı ve pozitif yönlü etki yaptığı görülmektedir ($\beta = .41$, $p < .001$). Buna göre ergenlerin İnternet bağımlılıkları arttıkça akademik erteleme davranışlarının arttığı ifade edilebilir. Bu etkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş katsayılar .10'dan daha azsa düşük etki, .30 civarında ise orta düzeyde etki, .50 ve daha üzerinde ise büyük etki değerine sahip şeklinde yorumlanmaktadır (Kline, 2005, s. 122). Yeterlik ihtiyacı değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı ve negatif yönlü etki yaptığı görülmektedir ($\beta = -.09$, $p < .01$). Buna göre ergenlerin yeterlik ihtiyaç doyumları arttıkça akademik erteleme davranışlarının azaldığı söylenebilir. Fakat bu etkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarında, İnternet bağımlılığının akademik ertelemeye temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinden dolaylı olarak toplamda $\beta = .03$ anlamlı etkide bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre İnternet bağımlılığının temel psikolojik ihtiyaç doyumunu azaltarak akademik erteleme davranışını artırdığı söylenebilir. Ayrıca özerklik ve ilişki ihtiyacının akademik ertelemeye yeterlik ihtiyacı üzerinden toplamda $\beta = -.04$ anlamlı etkide bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin özerklik ve ilişki ihtiyaç doyumunun artmasının yeterlik ihtiyaç doyumunu artırarak akademik erteleme davranışını azalttığı ve akademik erteleme davranışının yordanmasına katkısının olduğu söylenebilir, fakat etki düzeyleri düşük bir değere sahiptir. Test edilen modelde değişkenlerin akademik ertelemeyi açıklama oranının yaklaşık %20 olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, İnternet bağımlılığının özerklik ihtiyacına toplam etki değerinin $\beta = -.21$, yeterlik ihtiyacına toplam etki değerinin $\beta = -.29$ ve ilişki ihtiyacına toplam etki değerinin $\beta = -.30$ olduğu da elde edilen bulgulardandır. Bu bulgulara göre İnternet bağımlılığı arttıkça ergenlerin temel psikolojik ihtiyaç doyumlarının azaldığı ifade edilebilir. Etki

değerlerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre özerklik ihtiyacının yeterlik ihtiyacına toplam etki değerinin $\beta = .46$, ilişki ihtiyacına toplam etki değerinin ise $\beta = .54$ olduğu görülmektedir. Buna göre özerklik ihtiyaç doyumunun yeterlik ve ilişki ihtiyaç doyumunun açıklanmasında önemli bir katkısının olduğu söylenebilir ve etki değerlerinin oldukça büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca ilişki ihtiyacının yeterlik ihtiyacı üzerindeki etki değerinin $\beta = .42$ olduğu bulunmuştur. Modelde özerklik ihtiyacı % 4, yeterlik ihtiyacı % 40, ilişki ihtiyacı % 37 oranında açıklanmaktadır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, yapılan çalışmada elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, ergenlerin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik çok farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda bu araştırmanın sonucuyla tutarlı olacak şekilde, akademik ertelemeye cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı sonucuna (Çakıcı, 2003; Gülebağlan, 2003; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Karabıyık-Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol, 2015; Kınık, 2015; Klassen ve Kuzucu, 2009; Onwuegbuzie, 2004; Oran, 2016; Solomon ve Rothblum, 1984; Şeker, 2015; Ulukaya ve Bilge, 2014; Uzun-Özer, 2009; Uzun Özer ve Topkaya, 2011) varılmıştır.

Bazı araştırmalarda ise akademik erteleme davranışlarının cinsiyetler arasında anlamlı fark gösterdiği (Akkaya, 2007; Balkıs, 2006; Balkıs ve diğ., 2006; Berber-Çelik, 2014; Çakır ve diğ., 2014; Çetin, 2009; Çıkrıkçı ve Erzen, 2016; Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011; Tanrıkulu, 2013; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Van Eerde, 2003) tespit edilmiştir. Akademik ertelemeye cinsiyete göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılan çalışmaların çoğunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük oranda akademik erteleme davranışı sergileme eğiliminde oldukları ifade edilirken (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016; Balkıs, 2006; Balkıs, ve diğ., 2006; Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Çıkrıkçı ve Erzen, 2016; Doğan, Kürüm ve Kazaka, 2014; Toy, 2014; Uzun Özer ve Saçkes, 2011; Uzun-Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Van Eerde, 2003), az da olsa bazı çalışmalarda erkeklerin kız öğrencilere oranla daha düşük oranda erteleme eğilimi içerisinde oldukları belirtilmektedir (Çakır ve diğ., 2014). Rothblum, Solomon ve Murakami, (1986), hem kadın hem de

erkek ertelemecilerin yüksek oranda fiziksel belirtiler yaşadıklarını, fakat kadın ertelemecilerin kaygı ile ilgili fiziksel rahatsızlıkları erkeklerden daha çok yaşadıklarını bulmuştur. Haycock, McCarthy ve Skay (1998), erteleme davranışının görülme sıklığının erkek ya da kadınlarda farklı olmayabileceğini, fakat oluşturduğu sonuçların cinsiyete göre farklılaşabileceğini dile getirmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu ([23.10.2017]) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2017 verilerine göre 16-24 yaş arası bireylerin İnternet kullanım oranları kadınlar için %82.9, erkekler için ise %91.5'tir. Bu verilere göre İnternet kullanım oranları her iki cinsiyet açısından da oldukça yüksektir. Hem kız hem de erkeklerin İnternet kullanım oranlarının yüksek ve birbirine benzer düzeyde olmasının, erteleme davranışı sergileme düzeylerinin de birbirine yakın olmasında etken olabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, ergenlik dönemi hem kız hem de erkek öğrenciler için bedensel, sosyal, duygusal gelişimin ve değişimin yaşandığı (Subrahmanyam ve Lin, 2007), kimlik arama duygusunun ön planda olduğu bir dönemdir (Öztürk ve Kaymak Özmen, 2016; Semerci, 2007, 18). Geleceklerini etkileyecek sosyal beceriler, eğitim ve meslek seçimi ile ilgili kararlar bu dönemde gerçekleşmektedir (Kaltiala-Heino, Lintonen, Rimpelä, 2004). Dolayısıyla gelişimsel görevleri ve ihtiyaçları nedeniyle her iki cinsteki ergenler de aynı düzeyde akademik erteleme davranışı sergilemiş olabilirler.

5.2. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan çalışmada ergenlerin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre 12. Sınıf öğrencilerinin, 9, 10 ve 11. sınıftakilere göre akademik erteleme düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Akademik erteleme davranışları sınıf düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda da paralel bulgulara ulaşılmıştır. Lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen (Çetin, 2016; Milgram ve Toubiana, 1999; Owens ve Newbegin, 1997; Rosario ve diğ., 2009) ve üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda (Balkıs, 2006; Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Doğan, Kürüm ve Kazaka, 2014; Kandemir, 2010) da sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının arttığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Rosario ve diğerleri (2009)

sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının artmasını öğrencilerin eğitim sistemine gittikçe aşına olmaları ve düşük akademik beklentisi olan öğrencilerin bu zamanı zorunlu eğitimi bitirme zamanı olarak algılamalarından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlamaktadırlar. Owens ve Newbegin (1997) ise bu durumu öğrenilmiş bir davranış şeklinde yorumlamıştır. Milgram ve Toubiana (1999) da ergenlere yönelik çalışmasında daha büyük ergenlerin küçük ergenlere göre okulla ilgili konularda daha az endişeli olduğunu ve daha fazla erteleme davranışı sergilediğini bulmuştur. Ayrıca daha büyük ergenlerin ailelerinin daha küçük ergenlerin ailelerine göre çocuklarının okul işleriyle daha az ilgilendikleri çalışmada elde edilen bir diğer bulgudur. Ailelerin bu tutumu da sınıf düzeyi büyük olan ergenlerin daha fazla erteleme davranışında bulunmalarının bir sebebi olarak değerlendirilebilir.

Balkıs ve diğerleri (2006), çalışmaya ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmenin ve konsantrasyon güçlüklerinin erteleme eğilimi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bazı araştırmacılar da (Hebing, 2016; Lay, 1986; Pychyl ve diğ., 2000; Scher ve Ferrari, 2000; Schouwenburg, 2004; Solomon ve Rothblum, 1984) görevin zorluğu ve sıkıcılığının erteleme davranışında önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler zamanla sınıf düzeyi ilerledikçe okul derslerinin zorluğunun artmasıyla birlikte çalışma ve öğrenmeye karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirmiş ve sonunda da zamanında öğrenilmemiş çok fazla konu birikmiş olabilir. Bu da özellikle lise öğrencilerinin üniversite gibi zorlayıcı bir sınavın bulunduğu 12. Sınıfta biriken bu konuları bir sene içinde yetiştirmekte zorlanmasına, zaman baskısıyla birlikte konsantrasyon güçlüğü yaşamalarına ve sonunda da yetiştiremeyecekleri düşüncesi ve görevin zor olarak algılanmasıyla erteleme davranışı sergileyebilecekleri şeklinde açıklanabilir.

Bu araştırmanın bulgularının tersine, alanyazında sınıf düzeyine göre akademik erteleme davranışlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığına dair çalışmalar (Arslan, 2013; Oran, 2016; Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011; Yıldırım, 2011) da mevcuttur.

5.3. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonucunda ergenlerin akademik erteleme puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. İlgili alanyazın

incelendiğinde lise öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada (Çetin, 2016), araştırma bulgularına paralel olarak ergenlerin akademik erteleme davranışlarında okul türüne göre farklılaşmanın olmadığı görülürken, bazı araştırmalarda (Ekinci, 2011; Gürültü, 2016; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2016) ise farklılığa rastlandığı görülmektedir. Yıldırım (2011) Fen Lisesine giden öğrencilerin diğer liselere kıyasla daha fazla akademik ertelemeye bulunduğu; Gürültü (2016) de Anadolu Lisesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmaların bazılarında öğrenim görülen fakülteye ya da alana göre öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında farklılık olduğu tespit edilmiş (Balkıs, 2006; Çetin, 2009; Karabıyık-Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol, 2016; Kınık, 2015; Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011), bazı çalışmalarda ise farklılığa rastlanmamıştır (Berber-Çelik, 2014; Şeker, 2015).

Ülkemizde liseler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen merkezi sınav sistemiyle öğrenci almaktadır ve öğrencilerin liselere yönelmeleri bu sınav sonucunda gerçekleşmektedir. Genelde bu sınavda başarılı olan öğrenciler Fen Liseleri ve Anadolu Liselerine, daha az başarılı olanlar ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine gitmektedir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde ve akademik erteleme davranışının akademik başarı ile ilişkisi (Balkıs ve diğ., 2006; Kim ve Seo, 2015; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995; Steel, Brothen ve Wambach, 2001; Steel, 2007) göz önünde bulundurulduğunda, daha başarılı olan öğrencilerin gittiği liselerdeki öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışı sergilemesi beklenebilir.

Kim ve Seo (2015), akademik erteleme davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kişilerin ifade ettiği erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunmasına rağmen, dışarıdan gözlenip değerlendirilen akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Araştırmacılar, kişinin kendisinin ifade ettiği akademik erteleme davranışının dışarıdan değerlendirilen akademik erteleme davranışından daha fazla olma eğiliminde olduğunu düşünmektedir. Yani kişiler akademik işlerini erteleme düzeyini abartabilmektedir. Bu çalışmada da akademik erteleme davranışlarını öğrenciler ölçek üzerinden kendileri ifade etmişlerdir. Bazı lise öğrencilerinin dışarıdan değerlendirildiğinde akademik erteleme davranışları kendi

ifade ettikleri düzeydeki gibi çıkmayabilir. Bu da liseler arasında erteleme düzeyinde farklılığa rastlanmamasının bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

Senécal, Julien ve Guay (2003), öğrencilerin eğitim alanındaki rolleri ile kişisel alanlardaki rolleri arasında kalarak yaşadıkları rol çatışmasının; Grant (2009) da görevden kaçınma, aşırı yüklenmiş hissetme ve tembellik gibi faktörlerin ertelemeye etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine alanyazında akademik erteleme davranışının mükemmeliyetçilik (Çapan, 2010; Flett ve diğ., 1992; Kağan ve diğ., 2010), başarısızlık korkusu (Burka and Yuen, 2008; Onwuegbuzie, 2004; Uzun Özer, 2009), olumsuz değerlendirilme korkusu (Berber-Çelik ve Odacı, 2015) gibi pek çok nedenle ilişkilendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla farklı lise türlerindeki öğrencilerin erteleme düzeyleri farklı nedenlerle birbirine yakın değerlerde bulunmuş olabilir. Lise döneminin oldukça yoğun bir değişimin yaşandığı ergenlik sürecine denk gelmesi ve bu süreçte kişisel ve sosyal rollerin oluşturulmaya çalışılması, lise öğrencilerinin rol çatışması yaşamalarına neden olabilir ve bu da lise türleri arasında akademik erteleme davranışındaki farklılığın azalmasında önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

5.4. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Not Ortalamasına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, ergenlerin akademik erteleme puanlarının not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin not ortalamaları arttıkça akademik erteleme davranışları azalmaktadır. Bu konuda hem lise hem de üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde (Balkıs, 2013; Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Custer, 2016; Çakıcı, 2003; Karataş, 2015; Kim ve Seo, 2015; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; McKean, 1990; Oran, 2016; Orpen, 1998; Owens ve Newbegin, 1997; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Steel, Brothen ve Wambach, 2001) bulgular, çoğunlukla bu çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Yapılan az sayıda çalışmada (Arıkan, 2016; Lay, 1986; Pychyl, Morin ve Salmon, 2000) ise akademik erteleme ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Kim ve Seo (2015) akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği meta analiz çalışmasında bu konu ile ilgili 33 çalışmayı incelemiş ve kişinin kendi ifade ettiği not ortalaması ve erteleme arasındaki ilişkinin, dışarıdan

değerlendirilen akademik performans ve erteleme arasındaki ilişkiden daha zayıf olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Çünkü kişilerin akademik performanslarını abartabileceği belirtilmektedir. Bu araştırmada hem akademik erteleme hem de akademik performans öğrencilerin kendi ifade ettikleri verilerle sınırlıdır. Dolayısıyla akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişki, gerçekte çok daha fazla olabilir. Steel, Brothen ve Wambach (2001) da, yaptıkları çalışmada ders notu ve kişinin kendi ifade ettiği erteleme davranışı arasında negatif yönde ilişki olduğunu, fakat bu ilişkinin gözlemlenen erteleme davranışı ve akademik başarı arasında daha da fazla olduğunu belirtmektedir.

Owens ve Newbegin (1997) erteleme davranışının nedeninin büyük ihtimalle öğrencilerin benlik değerlerini korumak ve düşük puanlarla ilgili yaşadıkları kaygıyı azaltmak olduğunu ifade etmektedirler. Steel, Brothen ve Wambach (2001) ise, erteleme davranışı gösteren kişilerin genellikle erteleme davranışı göstermeyen kişiler kadar çalışmak istediklerini, özellikle bir projenin başlama aşamasında bunu başarmakta zorlandıklarını, niyetlendiklerinden daha az performans gösterdiklerini fakat dersin sonuna ya da projenin teslim tarihine doğru daha fazla çalışmaya başladıklarını belirtmekte, bunun nedenini ise işin tamamlanma zamanı ile ilgili akılcı olmayan düşünce biçimine bağlamaktadır. Dolayısıyla çalışmak için yeterli zaman kalmamakta ve öğrencilerin ders notları düşük olmaktadır.

5.5. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerin akademik erteleme davranışları anne-babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu bulgularla paralellik gösteren çalışmalara (Arslan, 2013; Balkıs, 2006; Gürültü, 2016; Kandemir, 2010; Kınık, 2015) rastlanmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak bir araştırmada (Oran, 2016) akademik erteleme davranışının baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oran'ın (2016) ergenlerle yaptığı bu çalışmada, babası üniversite mezunu ergenlerin akademik erteleme davranışlarının en yüksek düzeyde, babası ilköğretim mezunu olan ergenlerin ise en düşük düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bir başka arařtırmada (Tanrıkulu, 2013) akademik erteleme davranıřlarının anne eēitim dūzeyine gōre farklılařtıēı, baba eēitim dūzeyine gōre farklılařmadıēı sonucuna ulařılmıřtır. Tanrıkulu (2013) ergenlerle yaptıēı bu çalıřmada anne eēitim dūzeyi ortaokul ve lise mezunu olan ergenlerin akademik erteleme davranıřının, annesi yūkskokul ve ūzeri mezunu olan ergenlerin akademik erteleme davranıřından daha yūksk olduēu sonucuna ulařmıřtır.

Bir arařtırmada ise (Tekin-Akdemir, 2013) hem anne hem de baba eēitim dūzeyine gōre akademik erteleme davranıřının farklılařtıēı bulgusuna ulařılmıřtır. Tekin-Akdemir (2013) ilköēretim ōērencileriyle yaptıēı çalıřmada, hem anne hem de baba eēitim dūzeyi ūniversite mezunu olan ōērencilerin akademik erteleme dūzeylerinin en yūksk, ilkokul mezunu olanların ise en dūřk dūzeyde olduēunu tespit etmiřtir. Benzer bir çalıřmada Rosario ve diēerleri (2009) farklı bulgulara ulařmıřtır; anne ve babanın eēitim dūzeyi yūkseldike ergenlerin akademik erteleme davranıřının azaldıēını tespit etmiřlerdir. Yapılan çalıřmada etki būyūklūēünün zayıf bulunması nedeniyle arařtırmacılar, eēitimsel ve ailesel deēiřkenlerin akademik erteleme ūzerindeki etkisinde çocuklarının bařarısı konusunda ailelerin beklentisi, ōz yeterlik, ōz dūzenlenmiř ōērenme stratejisi gibi farklı deēiřkenlerin aracılık rolū bulunabileceēini dūřūnmektedir.

Klingsieck ve diēerleri (2013) sosyal faktōrlerin erteleme davranışında ōnemli role sahip olduēunu ifade etmişlerdir. Bu sosyal faktōrlerden birisi de ailedir. Çocukların okul başarısında aileler ōnemli bir etkiye sahiptir (Spera, 2005). Burka ve Yuen (2008, 122) de, ailelerin çocukları ūzerinde çok derin etkiye sahip olduēunu, yetişkin olduklarında bile farkında olunmasa da onları etkilemeye devam ettiēini belirtmekte, ertelemenin altında yatan korkulara bazı aile yaklaşımlarının neden olduēunu ifade etmektedir. Bu aile yaklaşımlarının baskıcı, řūpheci, kontrol edici, baēımlı ve uzak aile tipleri olduēunu sōylemektedir. Ulukaya ve Bilge (2014) ūniversite ōērencilerinin akademik erteleme davranışlarında anne baba tutumunun etkisini incelemiş ve annenin otoriter, açıklayıcı otoriter ya da izin verici-şımartıcı tutumunun hem erkekler hem kadınlar için akademik erteleme dūzeyi ūzerinde etkiye sahip olduēunu; baba tutumlarının kadınların akademik erteleme dūzeyini etkilerken, erkeklerin akademik erteleme dūzeyleri arasında fark oluřturmadıēı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine Pychyl, Coplan ve Reid (2002) annenin demokratik (authoritative) tutumu ile ergenin erteleme davranışı arasında anlamlı dūzeyde

negatif ilişki olduğu; babanın demokratik tutumunun erkeklerin erteleme davranışında fark oluşturmadağı; kadınların erteleme davranışı ile negatif yönde ilişkili olduğu gibi bulgulara ulaşmıştır. Davis (1999) ise aile ve genç arasındaki etkileşim ne kadar çok eleştirel düzeydeyse, öğrencinin akademik erteleme davranışı sergileme olasılığının da o kadar fazla olduğunu tespit etmiştir. Sürekli tekrarlanan eleştirel mesajlar öğrenci tarafından içselleştirilmiş ve sonunda eleştirel ailenin düşük olan beklentisi de karşılanmamaya başlanmıştır.

Bir başka çalışmada Erdem-Keklik ve Keklik (2014) ailenin eğitim düzeyi ve ebeveynlik stilleri arasında ilişki bulunabileceğini öngörmelerine rağmen, öğrencilerin amaç yönelimleri ve ailenin eğitim düzeyi arasında bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumu ailenin eğitim düzeyi ve ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiye aracılık eden başka değişkenlerin olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Dolayısıyla anne babanın eğitim düzeyinden ziyade ebeveynlik tutumları ve çocuklarına ne şekilde örnek oldukları ergenlerin erteleme davranışlarında önemli etkiye sahip olarak değerlendirilebilir ya da ebeveynlik stilleri ve ailenin eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye aracılık eden başka faktörler olabilir. Ayrıca eğitim düzeyi düşük anne baba da eğitim düzeyi yüksek anne baba kadar çocuklarının iyi bir geleceğe sahip olmasının okul başarısı sayesinde gerçekleşeceğini öngörüp, okul faaliyetlerine aynı düzeyde önem verebilir. Ayrıca yapılan çalışmada anne baba eğitim düzeyleri arasında çok büyük bir fark bulunmamaktadır, üniversite ve üzeri eğitim düzeyi olan anne baba sayısı oldukça azdır. Ergenlik dönemi aile etkisinin diğer dönemlere nazaran azaldığı bir dönem olarak da düşünülebilir. Belirtilen etkenler, anne baba eğitim düzeyi açısından ergenlerin akademik erteleme davranışlarında farklılık oluşmamasına yol açmış olabilir.

5.6. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Ailelerinin Aylık Gelir

Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonucunda ergenlerin akademik erteleme davranışlarının, ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda (Akdoğan 2013; Davis, 1999; Kandemir, 2010; Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011; Spera, 2006; Tanrıku, 2013; Yıldırım, 2011) bu bulgularla tutarlık gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Spera (2006)

tüm sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin, çocuklarının eğitimleri için yüksek hedeflere sahip olduklarını ve eğitimlerine önem verdiklerini ifade etmektedir. Bu nedenle ergenlerin akademik erteleme davranışları ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olabilir. Davis (1999) de düşük sosyo ekonomik tabakanın içinde bulunduğu çevresel etkilerin öğrencilerin başarı isteğini azaltacağını öngörmesine rağmen, başarı tutumu ve sosyo ekonomik düzey arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, ergenlerin akademik erteleme davranışlarının ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan bazı çalışmalar (Chow, 2011; Gürültü, 2016) da mevcuttur. Chow (2011), çalışmasında sosyo ekonomik düzey ve erteleme arasında ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Düşük sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin akademik erteleme davranışları da artmaktadır. Gürültü (2016) de lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının aile gelir durumuna göre değiştiği, gelir durumu düşük olanların puanlarının, aile gelir durumu orta düzeyde olanların puanlarından daha yüksek olduğu ve farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Davis (1999) erteleme davranışı ile ilişkili olan mükemmeliyetçilik ve değerlendirilme kaygısının beklentilere ve rekabete karşı yüksek duyarlılıkla ortaya çıkmasından dolayı üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerde, öz disiplin eksikliği ile ilişkili erteleme davranışının ise eğitime verilen değer düşüklüğünden dolayı alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerde daha çok görülebileceğini belirtmektedir. Erteleme davranışı her sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerde görülebilmekte fakat erteleme davranışının nedenleri değişebilmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmada katılımcıların ailelerinin aylık gelir düzeyleri arasında çok büyük bir fark bulunmamaktadır. Bu da ergenlerin akademik erteleme davranışlarının ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin bir nedeni olabilir.

5.7. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının Bir Günde İnternette Geçirilen Süreye Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonucunda, ergenlerin akademik erteleme davranışlarının İnternette bir günde geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İnternette bir günde 6-8 saat arasında ve 9 saatten fazla zaman geçiren ergenlerin akademik erteleme davranışlarının, İnternette bir günde 0-2 saat arasında

ve 3-5 saat arasında zaman geçiren ergenlerin akademik erteleme davranışlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde çalışma bulgularıyla tutarlı olacak şekilde İnternette geçirilen süreye göre akademik erteleme davranışının farklılaştığına ilişkin sonuçlara (Erdoğan ve diğ., 2013; Gürültü, 2016; Kınık, 2015; Tekin-Akdemir, 2013) ulaşıldığı görülmektedir.

Young (1998), öğrencilerin %58'inin aşırı İnternet kullanımları sonucunda oluşan düşük notlar ve zayıf çalışma alışkanlıkları nedeniyle sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Gençlerin bir günde dört saatlerinden daha fazla cep telefonlarıyla vakit geçirdikleri dile getirilmektedir. Cengizhan'ın (2005) yaptığı bir çalışmada, öğrencilere İnternetin aşırı kullanımı nedeniyle yaşadıkları olumsuzluklar sorulduğunda; 29 kişi (%50) zaman kaybı, gereksiz işler için zaman harcama gibi nedenler belirtmiş, en önemli gördükleri sorunun zaman olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte diğer işler için (ders çalışma, ödevler, projeler, vb.) zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi öğrencilerin günlük İnternet kullanım süreleri fazlalaştıkça okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirecek zamanları azalmakta ve akademik erteleme davranışları artış göstermektedir.

5.8. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarının İnternet Bağımlılığı ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Açısından Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerle Açıklanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada yapılan yol analizi sonuçlarına göre, ergenlerin akademik erteleme davranışlarını İnternet bağımlılık düzeyleri ve temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından yeterlik ihtiyacı, ilişki ve özerklik ihtiyaçları yaklaşık %20 oranında açıklamaktadır. Ayrıca İnternet bağımlılığının temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından özerklik-yeterlik, ilişki-yeterlik, özerklik-iliski-yeterlik ve sadece yeterlik ihtiyacı üzerinden de ergenlerin akademik erteleme davranışlarını dolaylı olarak açıkladığı görülmektedir. Alanyazında akademik erteleme ve internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu bulgu, Davis ve diğerleri (2002), Hinsch ve Sheldon (2013), Kandemir (2014), Uzun, Ünal ve Tokel (2014) ve Wretschko (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları ile de paralellik göstermektedir.

Bu araştırma bulgularına benzer biçimde, Erdoğan ve diğerleri (2013), cep telefonu bağımlılığı ve akademik erteleme arasında orta düzeyde pozitif ilişki

bulunduğunu ve cep telefonu bağımlılığının akademik erteleme davranışının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da (Gürültü, 2016) sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş ve sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışının yaklaşık %19'unu açıkladığı saptanmıştır.

Öğrenci sorumlulukları içinde ilk basamaklarda yer alan, akademik başarıyı doğrudan etkileyen ödev yapma, ders çalışma gibi etkinliklere ayrılan sürenin azalması, bu sürenin İnternet kullanımına ayrılması akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir (Esen ve Siyez, 2011). Pek çok araştırmada (Ceyhan, 2008; Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013; Esen ve Siyez, 2011; Tarhan, 2013) problemli İnternet kullanımı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, az da olsa bazı çalışmalarda (Odacı, 2011; Odacı ve Berber-Çelik, 2012) problemli İnternet kullanımı ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yapılan bazı araştırmalar ise (Davis, Flett ve Besser, 2002; Uzun, Ünal ve Tokel, 2014), ertelemenin problemli İnternet kullanımının temel nedeni olduğunu öne sürmüştür. Uzun, Ünal ve Tokel (2014), akademik erteleme ve genel erteleme eğiliminin İnternet bağımlılığını %22 oranında yordadığı bulgusuna ulaşmış ve genel erteleme eğiliminin İnternet bağımlılığını açıklamada daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

İnterneti erteleme için kullanma eğilimi üzerine yapılan araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Thatcher, Wretschko ve Fridjhon (2008) İnterneti erteleme için kullanmanın, problemli İnternet kullanımını açıklamada oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Lavoie ve Pychyl (2001) erteleme ile İnternette geçirilen zaman arasındaki ilişkiyi incelemiş ve katılanların %50'sinin İnterneti sık sık erteleme için kullandığını ve İnternette geçirdikleri zamanın %47'sini oyalanma ve zaman öldürme şeklinde geçirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca İnterneti erteleme için kullanma ile kişilik özelliği olan erteleme eğilimi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Wretschko (2006), problemli İnternet kullanımının erteleme için bir araç haline gelebileceğini, fakat ertelemeye sebep olanın İnternet olmayabileceğini, erteleme davranışının sadece bireylerin İnternet

kullanımlarını daha problemlili hale getirebileceğini belirtmektedir. Bu değişkenlerin birbirleriyle oldukça ilişkili olduğunu ve birbirlerinden bağımsız tanımlanamayacağını vurgulamaktadır.

Alanyazın değerlendirildiğinde de genelde erteleme davranışının İnternet bağımlılığını ortalama %20 civarında, İnternet bağımlılığının da akademik erteleme davranışını ortalama %20 oranında yordadığına dair bulgular elde edilmiştir. Buna göre iki değişkenin karşılıklı etkileşim içinde olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca yapılan çalışmada İnternet bağımlılığının erteleme üzerindeki etkisinin beklendiği kadar yüksek çıkmadığı görülmektedir. Dolayısıyla akademik erteleme davranışını açıklamada İnternet bağımlılığının yanı sıra etkili farklı değişkenler olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında dikkat çekici bir diğer nokta da, dijital yerli ve dijital göçmen tanımlamalarıdır. Dijital yerliler teknolojik dünyanın içine doğan, teknoloji ile büyüyen, dijital dili çok iyi bilen, dijital çağ araçlarını yoğun olarak kullanan kuşak olarak tanımlanmaktadır. Dijital göçmenler ise dijital dünyanın içine doğmayan fakat sonraki yaşamlarında yeni teknolojiye adapte olmaya çalışan kuşak şeklinde ifade edilmektedir (Prensky, 2001). Eşgi (2013) yaptığı çalışmada, dijital yerli ve dijital göçmenler arasında internet bağımlılığı açısından farklı algılamaların olduğunu tespit etmiştir ve algılamalardaki farklılıkların başlıca nedeninin internet bağımlılığı ölçeklerindeki zaman kullanımı alt boyutları ile ilgili olduğunu, zamana göre tanımlanan internet bağımlılığı kavramının dijital yerliler açısından tekrar değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eşgi (2013), dijital yerliler için farklı tanımlamalar olması gerektiğini ve farklı internet bağımlılık ölçeklerine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada kullanılan İnternet Bağımlılık Ölçeği dijital göçmenler (Günüç ve Kayri, 2010) tarafından geliştirilmiştir. Dolayısıyla İnternet bağımlılığının erteleme üzerindeki etkisinin beklendiği kadar yüksek çıkmaması, yapılan çalışmada dijital yerlilere uygun olarak revize edilmemiş internet bağımlılık ölçeğinin kullanılmış olması ile de açıklanabilir.

Ergenlerin akademik erteleme davranışlarını doğrudan açıklayan diğer bir değişken, temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından olan yeterlik ihtiyacıdır. Ayrıca İnternet bağımlılığı, özerklik ihtiyacı ve ilişki ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı üzerinden akademik ertelemeyi açıklamaktadır. Ergenlerin yeterlik ihtiyaç doyumları arttıkça akademik erteleme davranışları azalmaktadır. Yeterlik; etkili biçimde

yürürlüğe konan davranış deneyimi (Niemiec ve Ryan, 2009), kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşiminde, yaşamındaki önemli aktivitelerde kendini başarılı ve etkin hissetmesi (DeHaan, Hirai ve Ryan, 2016; Niemiec ve diğ., 2006), çeşitli iç ve dış sonuçlara nasıl ulaşabileceğinin farkında olması (Deci ve diğ., 1991) şeklinde tanımlanmaktadır. Bandura da öz yetkinlik kavramını, kişinin belirli bir başarıyı elde etmek için gerekli olan davranışları organize etme ve yönetme kabiliyetine olan inancı şeklinde tanımlamaktadır (Bandura, 1997), yani kişinin kişisel ya da baş etme davranışları gösterme yeterliğiyle ilgili temel inançları, etkin davranışlar gösterip göstermeyeceğini belirlemektedir (Köroğlu, 2011).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı olacak şekilde akademik erteleme ve öz yeterlik arasında anlamlı ilişkilere ulaşıldığı görülmekte ve öz yeterliğin akademik erteleme davranışını yordadığına dair bulgulara rastlanmaktadır (Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Kandemir, 2014; Klassen ve Kuzucu, 2009; Steel, 2007; Wäschle ve diğ., 2014; Van Eerde, 2003). Bir çalışmada (Aydoğan, 2008) ise akademik erteleme davranışı ile öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır.

Haycock, McCarthy ve Skay (1998), McCaffrey ve Pychyl (2012), Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008) ve Wäschle ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında, öz-yetkinliğin erteleme davranışının önemli ve negatif yönde yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bunu, düşük öz-yetkinlik inancına sahip öğrencilerin başarısızlık sonucunu kaçınılması gereken bir durum ve tehdit edici olarak algılamaları ve olumsuz duygulara neden olacağına inanmaları nedeniyle, amaçlamadıkları ve daha az kaygı uyandırıcı aktivitelere daha çok yöneldikleri şeklinde yorumlamışlardır. Klassen ve Kuzucu (2009) da Türkiye’de ergenlere yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, erteleme davranışının akademik öz yeterlik ve öz düzenleme için öz yeterlik gibi öz inançlarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu saptamıştır. Araştırmacılar, ergenlere daha çok öz düzenlemede bulunmalarını söylemenin erteleme davranışlarını azaltmayabileceğini, onlara kendi öğrenmelerini düzenlemede öz yeterlik inancı oluşturmalarına yardım etmenin daha çok fayda sağlayacağını vurgulamaktadır.

Bu çalışmada ergenlerin akademik erteleme davranışları ile temel psikolojik ihtiyaçlardan olan özerklik ihtiyacı arasında zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiş, ergenlerin akademik erteleme davranışını açıklamada

temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından özerklik ihtiyaı; yeterli ihtiyaç ve ilişki ihtiyaç - yeterli ihtiyaç üzerinden anlamlı düzeyde etki oluşturmuştur. Fakat etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin özerklik ihtiyaçlarının doyumunun artmasının yeterli ihtiyaçlarının doyumunu artırarak, akademik erteleme davranışını azalttığı ve akademik erteleme davranışının açıklanmasına katkısının olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına benzer biçimde, Blunt ve Pychyl (2000) ve Lay (1992) zerklik eksikliğinin erteleme davranışı ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Burka ve Yuen (2008, 50), bazı erteleme davranışlarının otoriteye karşı gelmenin bir göstergesi olabileceğini belirtmekte, kontrol edilmeye karşı hassas olan insanların her kurala ya da isteğe karşı gelebileceğini, bazıları için erteleme davranışının kendilerini kontrol sahibi hissetmelerinin bir yolu olabileceğini ifade etmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda da (Lay, 1986; Uzun zer, Demir ve Ferrari, 2009; Uzun zer ve Topkaya, 2011), erteleme davranışı ile isyankrlık (rebelliousness) arasında önemli ölçüde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

BK'ya göre bütün kültürlerde ve tüm gelişimsel dönemlerde bireyler bu ihtiyaçlara sahiptir, sadece farklı ifade biçimleri ve doyurulma şekilleri olabilmektedir (Deci ve Ryan, 2002, 7). Bu araştırmada kız ve erkek ergenlerin özerklik ihtiyaını ifade etme ve doyurma şekilleri de farklı olabilir. Kağıtbaşı (2005) ocuk için kontrolün ne anlama geldiğinin önemli olduğunu söylemekte ve yaygın sosyal normlara ve uygulamalara bağlı olarak kontrol kavramının aileye kızgınlıktan yakın hissetmeye kadar pek çok anlamı olabileceğini belirtmektedir. avuşoğlu ve Karataş (2015) yaptıkları çalışmada temel psikolojik ihtiyaçların akademik ertelemeyi motivasyonsuzluk ve içsel motivasyon üzerinden dolaylı yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmada da özerklik ihtiyaının akademik ertelemeyi yordayıcılığında motivasyon gibi farklı değişkenler etkili olabilir ve bu nedenle özerklik ihtiyaı akademik ertelemeyi açıklamada dolaylı olarak düşük etkide bulunmuş olabilir.

Bu araştırmanın sonucunda, ergenlerin akademik erteleme davranışları ile temel psikolojik ihtiyaçlardan olan ilişki ihtiyaç arasında zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu; akademik erteleme davranışını açıklamada ilişki ihtiyaının, yeterli ihtiyaç üzerinden dolaylı etkide bulunduğu; bu etki düzeyinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ilişki ihtiyaç doyumunun artmasının

yeterlik ihtiyaç doyumunu artırarak akademik erteleme davranışını azalttığı ve akademik erteleme davranışının açıklanmasına katkısının olduğu söylenebilir.

Akran etkileşimi, arkadaşların, ailelerin ve öğretmenlerin tutumları, erteleme davranışını etkileyebilir. Ackerman ve Gross (2005), Klingsieck ve diğerleri (2013), Senécal, Julien ve Guay (2003) ile Xu (2016) tarafından yapılan araştırmalara ait bulgular da arkadaşların ve akranların, akademik ertelemeyi etkilediğine yönelik sonuçları göstermektedir. Ergenlik döneminde rol çatışması ve akademik erteleme arasındaki ilişki gücünün daha da fazla olabileceği vurgulanmaktadır. Araştırmacılar, akademik ertelemeyi azaltmak için öğrencilerin sadece akademik rollerinde nasıl hissettikleri, düşündükleri ve davrandıklarıyla değil aynı zamanda diğer önemli rollerinde de nasıl hissettikleriyle ilgilenilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, İnternet bağımlılığının özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacı üzerinde doğrudan, negatif yönde, orta düzeyde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. İnternet bağımlılığı arttıkça özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaç doyumları azalmaktadır. Araştırma sonuçları ile paralellik gösterir şekilde Canoğulları (2014) da yaptığı çalışmada, İnternet bağımlılık düzeyi düşük olan ergenlerin yüksek olanlara göre daha fazla özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaç puanına sahip olduklarını saptamıştır. Teknolojiye bağımlılık arttıkça, kişiler sosyal olarak daha çekingen hale gelmekte, gerçek yaşamdaki görüşmelerden kaçınmaya, takım çalışmasında bulunmamaya ve yüz yüze iletişim kurmaktan korkmaya ve sadece çevrimiçi etkileşimi tercih etmeye başlamaktadır (Young ve Abreu, 2011). Subrahmanyam ve Lin (2007), yalnızlık ve düşük sosyal desteğin, İnternet kullanımının sonucu ya da sebebi olabileceğini, ya da İnternet kullanımının etkilerinde aracılık rolü üstlenebileceğini belirtmektedir. Partala (2011) da yaptığı çalışmada yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının sanal dünyadan ziyade gerçek yaşamda daha fazla doyurulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özerklik ihtiyacının ilişki ihtiyacı ve yeterlik ihtiyacı üzerinde, ilişki ihtiyacının yeterlik ihtiyacı üzerinde orta düzeyde anlamlı etki oluşturması bu konuda yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Hamurcu, 2011; Painter, 2011; Pass ve Neu, 2014; Ryan ve Deci, 2006; Ryan, Deci ve Gronick, 1995; Wu, Lei ve Ku, 2013).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda;

1. Ergenlerin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyine, not ortalamasına, İnternette bir günde geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği;

2. Ergenlerin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete, okul türüne, anne-baba eğitim düzeyine, ailelerinin aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği;

3. Ergenlerin akademik erteleme davranışları ile İnternet bağımlılık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde; temel psikolojik ihtiyaçlardan olan yeterlik, ilişki ve özerklik ihtiyacı ile arasında zayıf düzeyde negatif yönde, anlamlı ilişki olduğu;

4. Ergenlerin akademik erteleme davranışlarını İnternet bağımlılık düzeylerinin doğrudan pozitif yönde, temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutlarından yeterlik ihtiyacının, doğrudan negatif yönde anlamlı düzeyde açıkladığı; İnternet bağımlılığının temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinden dolaylı olarak ergenlerin akademik erteleme davranışlarını açıkladığı ve ergenlerin akademik erteleme davranışlarını açıklamada İnternet bağımlılığının en güçlü etkiyi oluşturduğu;

5. Ergenlerin özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının, akademik erteleme davranışları üzerinde dolaylı olarak etkide bulunduğu;

6. Ergenlerin İnternet bağımlılığının; ilişki, yeterlik ve özerklik ihtiyacını doğrudan negatif yönde anlamlı düzeyde açıkladığı;

7. Ergenlerin özerklik ihtiyacının, ilişki ve yeterlik ihtiyacını doğrudan pozitif yönde; ilişki ihtiyacının yeterlik ihtiyacını doğrudan pozitif yönde anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik öneriler ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Yapılan çalışmada ergenlerin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışı da artmaktadır. 12. sınıf öğrencilerinde en yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı görülürken, 9. sınıf öğrencilerinde en düşük düzeyde akademik erteleme davranışı görülmektedir. Bu nedenle özellikle 9. sınıftan itibaren okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisleri tarafından akademik erteleme davranışının azaltılmasına yönelik önleyici ve müdahale edici çalışmaların yapılması, sonraki sınıflarda ve üniversite sürecinde bu davranışın artmasını engelleyebilir. Bu çerçevede bilgilendirici seminer çalışmaları, psikoeğitim grup çalışmaları yapılabilir, broşürler hazırlanabilir. Öğretmenlerin ve ailelerin rolünün de akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulursa, bu konuda farkındalık kazanmaları öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azalmasına katkı sağlayabilir.

2. Ergenlerin akademik erteleme davranışlarının İnternette bir günde geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği düşünülürse, ailelerin bu konuda bilinçli olması ve çocuklarının İnternet kullanım sürelerini takip etmeleri, etkili iletişim geliştirmeleri, zamanlarını etkili kullanma konusunda destek sağlamaları ve ilgilerini çekebilecek sosyal ve sportif aktivitelere yönlendirmeleri oldukça faydalı olacaktır.

3. Yapılan çalışmada İnternet bağımlılığının ergenlerin akademik erteleme davranışları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığının ergenlerin akademik erteleme davranışlarını önemli ölçüde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İnternet bağımlılığının temel psikolojik ihtiyaç doyumunu negatif yönde açıkladığı bulgusu elde edilmiştir. İnternet bağımlılığının önlenmesi ve azaltılmasına yönelik okul psikolojik danışmanları tarafından önleyici ve müdahale edici çalışmalar gerçekleştirilebilir, öğrencilere sağlıklı İnternet kullanımı hakkında bilgi verilebilir. Velilere İnternet bağımlılığı konusunda bilgi verilerek, çocuklarını takip etme ve olumlu anlamda yönlendirmeleri adına teknoloji okuryazarı olmalarının, olumlu örnek davranış sergilemelerinin

önemi aktarılabilir. İnternet bağımlılığını azaltma çalışmaları kapsamında daha çok İnternet Bağımlılığı Tedavi Merkezi açılarak gittikçe yaygınlaşan bu sorunun etkin çözümünün sağlanmasına çalışılabilir.

4. Yapılan çalışmada temel psikolojik ihtiyaçlardan yeterli ihtiyacının ergenlerin akademik erteleme davranışları ile zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiş, ergenlerin akademik erteleme davranışlarının açıklanmasında, anlamlı etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ergenlerin yeterli ihtiyacının doyurulmasına yönelik çalışmalar yapılması oldukça önemlidir. Ergenlerin yeterli ihtiyacının doyurulmasını sağlayacak sosyal çevresi büyük ölçüde aileler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul psikolojik danışmanları tarafından ailelere ve öğretmenlere ergenlerin yeterli ihtiyacının doyurulmasının akademik erteleme davranışlarını azaltmada önemli bir faktör olduğu konusunda bilgi verilmesi ve yeterli ihtiyacının doyurulması için neler yapılacağına aktarılması oldukça faydalı olacaktır. Öğretmenler ve ebeveynler öğrencilerin yapabileceği, düzeyine uygun görevler vermeli, başarabileceğine dair inancını güçlendirmeli, yeterli inancını artıracak geribildirimlerde bulunmalı, aşağılayıcı değerlendirmelerde bulunmamalıdır. Öğrencilerin yeteneklerinin farkında olmalarının sağlandığı bir ortam oluşturulmalıdır.

5. Yapılan çalışmada temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacının ergenlerin akademik erteleme davranışları ile zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ve ergenlerin akademik erteleme davranışlarını dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özerklik ihtiyacının ilişki ve yeterli ihtiyacı da açıkladığı tespit edilmiştir. Ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri itibarıyla özerklik ihtiyacının en yoğun olduğu dönem olması nedeniyle, öğrenciler ev ortamında karar verme ve problem çözme süreçlerine dâhil edilerek, söz ve seçim sahibi oldukları hissettirilerek ve kendini ifade etme fırsatı verilerek, baskı ve kontrolü en aza indirerek, onların rahat hareket edebileceği bir ortam oluşturulabilir. Okul ortamında ise öğretmenler, sınıfta değerlendirme baskısını ve zorlanmışlık duygusunu azaltarak, öğrencilere neden öğrendiklerine dair mantıksal açıklamalarda bulunarak, duygularını kabul ederek özerklik ihtiyacının doyumunu sağlayabilir.

6. Yapılan çalışmada temel psikolojik ihtiyaçlardan olan ilişki ihtiyacının ergenlerin akademik erteleme davranışları ile zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı

ilişkisi olduğu ve ergenlerin akademik erteleme davranışlarını dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca ilişki ihtiyacının yeterli ihtiyacını da açıkladığı belirlenmiştir. İlişki ihtiyacının doyurulması için ailede öğrencilerle nitelikli ilişkiler kurularak ve koşulsuz sevgi gösterilerek onlara değer verildiği hissettirilebilir. Okulda ise öğrencinin öğretmenini sevmesi, sayması sağlanarak, öğrencilerin birbirleriyle olumlu yaşantılar gerçekleştireceği ve grup çalışmaları yapabileceği ortamlar oluşturularak öğrencilerin ilişki ihtiyaçları karşılanabilir.

6.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Ergenlerin akademik erteleme davranışlarının açıklanmasına yönelik farklı istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı modeller oluşturularak akademik ertelemeyi açıklayan değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri araştırılabilir.

2. Ergenlerin akademik erteleme davranışlarını etkileyeceği düşünülen farklı değişkenlerle de çalışmalar gerçekleştirilerek, karmaşık ve çok boyutlu olan akademik erteleme davranışının doğasının anlaşılmasına katkı sunulabilir.

3. Araştırma İstanbul ilinin Bayrampaşa ilçesindeki ortaöğretim kurumları öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı yerleşim yerlerinde, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerle; ilkökul, ortaokul, lisans, yüksek lisans ve doktora gibi farklı kademedeki ve yaştaki öğrencilerle de benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir.

4. Nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak çok yönlü ve daha kapsamlı bilgiler elde edilebilir. Akademik erteleme davranışının azaltılmasına yönelik farklı kuramsal temellere dayalı deneysel ve uygulamaya dönük çalışmalar gerçekleştirilebilir ve etkinliği test edilebilir. Boylamsal çalışmalar yapılarak erteleme davranışının uzun vadedeki doğası ve etkileri araştırılabilir.

5. Yapılan çalışmada ergenlerin akademik erteleme davranışları ölçekler üzerinden elde edilen kendi ifadelerini içermektedir. Bazen öğrenciler akademik erteleme davranışlarını abartabilmekte ya da azımsayabilmektedir. Akademik erteleme davranışının ölçümünde öğretmenler ya da velilerden elde edilen daha objektif yöntemlerin kullanılması, akademik erteleme davranışını daha net olarak ortaya koyabilir. Ya da akademik erteleme davranışı, hem öğrencilerin kendi ifadeleri üzerinden hem de öğretmen ve velilerin değerlendirmeleri üzerinden elde edilen bulgular karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılabilir.

6. Yapılan çalışmada ergenlerin akademik erteleme davranışlarının açıklanmasında İnternet Bağımlılık Ölçeği'nin alt boyutları incelenmemiştir. Sonraki çalışmalarda İnternet Bağımlılık Ölçeği'nin yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma, sosyal izolasyon alt boyutlarının akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

7. Teknoloji dünyası içine doğan dijital yerlilerin özelliklerini gözönünde bulunduracak şekilde revize edilen ya da geliştirilen yeni İnternet Bağımlılığı ölçeklerine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu tür ölçekleri geliştirme çalışmaları planlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, David S., Barbara L. Gross. 2005. My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination. **Journal of Marketing Education**. c. 27. s. 2: 5-13.
- Acun Kapıkıran, Necla. 2015. Psikolojik Gereksinimlerin Doyumu ve Duygu Gereksinimi: Özgün Benliğin Aracılık Rolü. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 5 s. 43: 1-10.
- Akbay, S. Evin, C. Ali Gizir. 2010. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 6. s. 1.
- Akbulut, Yavuz. 2013. Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 2.
- Akça, Figen. 2012. An Investigation into the Self-handicapping Behaviors of Undergraduates in terms of Academic Procrastination, The Locus of Control and Academic Success. **Journal of Education and Learning**. c. 1. s. 2: 288.
- Akdoğan, Alparslan. 2013. Farklı Depresyon Anksiyete Stres Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, Ahmet, Murat İskender. 2011. Internet Addiction and Depression, Anxiety and Stress. **International Online Journal of Educational Sciences**. c. 3. s. 1: 138-148.
- Akkaya, Esra. 2007. Academic Procrastination Among Faculty of Education Students: The Role of Gender, Age, Academic Achievement, Perfectionism and Depression. Master Thesis. Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.
- Albayrak, Elif, Hikmet Yazıcı, Serpil Reisoğlu. 2016. Personality, Academic Self-Efficacy, Academic Locus of Control and Academic Procrastination Among University Students. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s. 38: 90-102.
- Arıkan, H. Ebru. 2016. Öğretmen Adaylarının Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arslan, Ali. 2013. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Karar Verme Stilleri İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, Eda, Aylin Yazıcı. 2016. Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve İlişkili Sosyodemografik Faktörler. **Klinik Psikiyatri Dergisi**. c. 19. s. 3.
- Aydın, K. Sarıkaya, Seval Koçak. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. **Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**. c. 2. s. 3: 17-38.
- Aydoğan, Didem. 2008. Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz Yeterlik İle Açıklanabilirliği. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aziz, Aysel. 2011. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri**. 6. bs. Ankara: Nobel Yayın.
- Balaban-Salı, Jale. (2006). Öğrenmede Güdülenme. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. 2. bs. Ed. Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, Ali. 2010. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 8. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkıs, Murat. 2006. Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2013. Academic Procrastination, Academic Life Satisfaction and Academic Achievement: The Mediation Role of Rational Beliefs About Studying. **Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies**. c. 13. s. 1: 57-74.
- Balkıs, Murat, Erdiñ Duru. 2007. The Evaluation of The Major Characteristics and Aspects of The Procrastination in The Framework of Psychological Counseling and Guidance. **Educational Sciences: Theory & Practice**. c. 7. s. 1: 376-385.
- _____. 2010. Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 27. s. 27: 159-170.
- _____. 2012. The Direct and Indirect Role of Self Esteem and Procrastination in The Relation to Fear of Failure and Self Worth. **Journal of Human Sciences**. c. 9. s. 2: 1075-1093.
- _____. 2016. Procrastination, Self-Regulation Failure, Academic Life Satisfaction, and Affective Well-Being: Underregulation or Misregulation Form. **European Journal of Psychology of Education**. c. 31. s. 3: 439-459.

- Balkis, Mustafa, Erdinç Duru, Mustafa Buluş. 2013. Analysis of The Relation Between Academic Procrastination, Academic Rational/Irrational Beliefs, Time Preferences to Study for Exams, and Academic Achievement: A Structural Model. **European Journal Of Psychology Of Education**. c. 28. s. 3: 825-839.
- Balkis, Murat, Erdinç Duru, Mustafa Buluş, Sibel Duru. 2006. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Ege Eğitim Dergisi**. c. 7. s. 2: 57-73.
- Bandura, Albert. 1997. **Self Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barber, Antonia. 1997. Net's Educational Value Questioned. **USA Today**. 4. (Aktaran: Young, Kimberly S. 2004. Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon And Its Consequences. **American Behavioral Scientist**. c. 48. s. 4: 402-415.
- Baumeister, Roy F., Mark R. Leary. 1995. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments As A Fundamental Human Motivation. **Psychological Bulletin**. c. 117. s. 3: 497-529.
- Baymur, Feriha. 1994. **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayraktar, Fatih. 2013. İnternet ve Ergen Gelişimi. **İnternet Bağımlılığı: Sorunlar ve Çözümler**. ed. Melek Kalkan, Canani Kaygusuz. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baysan-Arslan, Seher, Sevsen Cebeci, Mehmet Kaya, Metin Canbal. 2016. Relationship Between Internet Addiction and Alexithymia Among University Students. **Clinical and investigative medicine. Medecine clinique et experimentale**. c. 39. s. 6: 111-115.
- Beard, Keith W. 2011. Working With Adolescents Addicted to The Internet. **Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment**. ed. Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco De Abreu. John Wiley & Sons,
- Beard, Keith W., Eve M. Wolf. 2001. Modification in The Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. **CyberPsychology & Behavior**. c. 4. s. 3: 377-383.
- Beck, Aaron J. 2005. **Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar**. çev. Veysel Öztürk, Aysun Türkcan. Ankara: Litera Yayıncılık.
- Beck, Brett L., Susan R. Koons, Debra L. Milgrim. 2000. Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Procrastination, Self-Consciousness, Self-Esteem and Self-Handicapping. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 3.
- Beck, Judith S. 2001. **Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi**. 1. bs. çev. N. Hisli Şahin. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

- Beranuy, Marta, Ursula Oberst, Xavier Carbonell, Ander Chamarro. 2009. Problematic Internet and Mobile Phone Use and Clinical Symptoms in College Students: The Role of Emotional Intelligence. **Computers in Human behavior**. c. 25. s. 5: 1182-1187.
- Berber Çelik, Çiğdem. 2014. Akademik Ertelemenin Bazı Psikososyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berber Çelik, Çiğdem, Hatice Odacı. 2015. Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 30. s. 3: 31-47.
- Blunt, Allan K., Timothy A. Pychyl. 2000. Task Aversiveness and Procrastination: A Multi-Dimensional Approach to Task Aversiveness Across Stages of Personal Projects. **Personality and Individual Difference**. c. 28. s. 1: 153-167.
- Bozgeyikli, Hasan. 2010. The Relationship Between High School Students' Psychological Needs and Human Value Perceptions. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 9: 1798-1804.
- Brownlow, Sheila, Renee D. Reasinger. 2000. Putting off Until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 15.
- Bryne, Donn, Kathryn Kelley. 1981. **An Introduction to Personality**. Third Edition. London: Prentice-Hall, Inc.
- Budak, Selçuk. 2003. **Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, Jerry M. 2004. **Personality**. Sixth Edition. Belmont: Wadsworth / Thompson Learning.
- _____. 2006. **Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri**. çev. İ. Deniz Erguvan-Sarioğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- _____. 2016. **Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Davranışına Dair Söyledikleri**. 5. bs. çev. İ. Deniz Erguvan Sarioğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burka, Jane B., Lenora M. Yuen. 2008. **Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now**. Da Capo Press.
- Büyüköztürk, Şener. 2016. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 22. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2014. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 16. bs. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, Abdullah. 2013. **SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Canoğulları, Özge. 2014. İnternet Bağımlılık Düzeyleri Farklı Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik İhtiyaçları, Sosyal Kaygıları ve Anne Baba Tutum Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Caplan, Scott E. 2002. Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being: Development of A Theory-based Cognitive–Behavioral Measurement Instrument. **Computers in human behavior**. c. 18. s. 5: 553-575.
- _____. 2003. Preference for Online Social Interaction: A Theory of Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being. **Communication research**. c. 30. s. 6: 625-648.
- Caplan, Scott E., Andrew C. High. 2011. Online Social Interaction, Psychosocial Well-Being, and Problematic Internet Use. **Internet Addiction: A Handbook And Guide To Evaluation And Treatment**. ed. Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco De Abreu. John Wiley & Sons, 35-53.
- Cartwright, Desmond. S. 1974. **Introduction to Psychology**. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Carver, Charles. S., Michael F. Scheier. 2004. **Perspectives on Personality**. Fifth Edition. Boston: Pearson.
- _____. 2014. **Perspectives on Personality**. Seventh Edition. Edinburg Gate: Pearson.
- Cengizhan, Cahit. 2005. Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımında Yeni Bir Boyut: İnternet Bağımlılığı. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 22: 83-98.
- Ceyhan, A. Aykut. 2011. Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanım Düzeylerinin Yordayıcıları. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. c. 18. s. 2: 85-94.
- _____. 2013. Investigation of Adolescents' Internet Use Motives. **Online Journal of Counseling & Education**. c. 2. s. 3: 1-15.
- Ceyhan, A. Aykut, Esra Ceyhan. 2008. Loneliness, Depression, and Computer Self-Efficacy as Predictors of Problematic İnternet Use. **CyberPsychology & Behavior**. c. 11. s. 6: 699-701.
- Ceyhan, Esra. 2008. Ergen Ruh Sağlığı Açısından Bir Risk Faktörü: İnternet Bağımlılığı. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. c. 15. s. 2: 109-116.
- Ceyhan, Esra, A. Aykut Ceyhan, Ayşen Gürcan. 2007. Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 7. s. 1: 387-416.

- Chen, Beiwen, Maarten Vansteenkiste, Wim Beyers, Liesbet Boone, Edward L. Deci, Jolene Van der Kaap-Deeder, ..., Joke Verstuyf. 2015. Basic Psychological Need Satisfaction, Need Frustration, and Need Strength Across Four Cultures. **Motivation and Emotion**. c. 39. s. 2: 216-236.
- Cheng, Cecilia, Angel Yee-lam Li. 2014. Internet Addiction Prevalence and Quality of (Real) Life: A Meta-Analysis of 31 Nations Across Seven World Regions. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**. c. 17. s. 12: 755-760.
- Chirkov, Valery I., Richard M. Ryan. 2001. Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and US Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. **Journal of cross-cultural psychology**. c. 32. s. 5: 618-635.
- Chirkov, Valery, Richard M. Ryan, Youngmee Kim, Ulaş Kaplan. 2003. Differentiating Autonomy From Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 84. s. 1: 97-110.
- Chou, Chien, Linda Condron, John C. Belland. 2005. A Review of The Research on Internet Addiction. **Educational Psychology Review**. c. 17. s. 4: 363-388.
- Chou, Chien, Ming-Chun Hsiao. 2000. Internet Addiction, Usage, Gratification, and Pleasure Experience: The Taiwan College Students' Case. **Computers & Education**. c. 35. s. 1: 65-80.
- Chow, Henry P. H. 2011. Procrastination Among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy. **Alberta Journal of Educational Research**. c. 57. s. 2: 234-240.
- Chrismore, Shannon, Ed Betzelberger, Libby Bier, Tonya Camacho. 2011. Twelve-Step Recovery in Inpatient Treatment for Internet Addiction. **Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment**. ed. Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco De Abreu. John Wiley & Sons, 205-222.
- Cihangir Çankaya, Zeynep. 2005. Öz Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2009. Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 7. s. 3: 691-711.
- Cloninger, Susan C. 2013. **Theories of Personality: Understanding Persons**. Sixth Edition. New Jersey: Pearson.
- Combs, Jeffery. 2012. **The Procrastination Cure: 7 Steps to Stop Putting Life off**. Career Press.
- Corey, Gerald. 2013. **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning.

- Corkin, Danya M., L. Yu Shirley, Christopher A. Wolters, Margit Wiesner. 2014. The Role of The College Classroom Climate on Academic Procrastination. **Learning and Individual Differences**. c. 32: 294-303. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.001>
- Costa, Paul T., Robert R. McCrae. 1992. Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory. **Psychological assessment**. c. 4. s. 1: 5.
- Cömert, I. Tarı, Kültegin Ögel. 2009. İstanbul Örnekleminde İnternet ve Bilgisayar Bağımlılığının Yaygınlığı ve Farklı Etkenlerle İlişkisi. **Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine**. c. 6. s. 1: 9-16.
- Custer, Nicole R. 2016. Test Anxiety and Academic Procrastination Among Pre-licensure Nursing Students. Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Cüceloğlu, Doğan. 2013. **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**. 26. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. Çiğdem. 2003. Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, Semra, Figen Akça, Aynur Fırcı Kodaz, Sezen Tulgarer. 2014. The Survey of Academic Procrastination on High School Students With in Terms of School Burn-out and Learning Styles. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 114: 654-662.
- Çam, H. Hüseyin, Naim Nur. 2015. Adölesanlarda İnternet Bağımlılığı Prevalansı İle Psikopatolojik Semptomlar ve Obezite Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **TAF Prev Med Bull**. c. 14. s. 3: 181.
- Çam, Zekeriya. 2013. Ergenlerde Genel ve Akademik Erteleme Davranışının Yordayıcısı Olarak Beş Büyük Kişilik Özelliği. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c. 2. s. 2: 89-96.
- Çapan, B. Eraslan. 2010. Relationship Among Perfectionism, Academic Procrastination and Life Satisfaction of University Students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 5: 1665-1671. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.342
- Çavuşoğlu, Ceyda, Hakan Karataş. 2015. Academic Procrastination of Undergraduates: Self-determination Theory and Academic Motivation. **Anthropologist**. c. 20. s. 3: 735-743.
- Çetin, Nilüfer. 2016. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, Şaban. 2009. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 25: 1-7.

- Çetinkaya, Aynur, Dilek Özmen, Çiçek Fadıloğlu. 2014. Geleceğin Sağlık Profesyonellerinin Öz -Etkililik- Yeterlik Düzeyleri İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki. **Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**. c. 3. s. 4.
- Çıkrıkçı, Özkan, Evren Erzen. 2016. Cinsiyetin Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi: Meta-Analiz. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 31. s. 4: 750-761. doi: 10.16986/HUJE.2016015387
- Çivitçi, Asım. 2012. Üniversite Öğrencilerinde Genel Yaşam Doyumu ve Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişkiler. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 21. s. 2: 321-336.
- Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. 2012. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları**. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, John K. 1999. The Effects of Culture on High School Academic Procrastination. Doctoral dissertation. University of Southern California.
- Davis, Richard A. 2001. A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. **Computers in Human Behavior**. c. 17. s. 2: 187-195.
- Davis, Richard A., Gordon L. Flett, Avi Besser. 2002. Validation of a New Scale for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Pre-employment Screening. **CyberPsychology & Behavior**. c. 5. s. 4: 331-345.
- Deci, Edward L., Richard M. Ryan. 1987. The Support of Autonomy and The Control of Behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 53. s. 6: 1024.
- _____. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. **Psychological inquiry**. c. 11. s. 4: 227-268.
- _____. 2002. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. **Handbook of Self-Determination Research**. ed. Edward L. Deci, Richard M. Ryan. Rochester: The University of Rochester Press, 5-18.
- _____. 2008. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian psychology/Psychologie canadienne**. c. 49. s. 3: 182.
- Deci, Edward L., James P. Connell, Richard M. Ryan. 1989. Self-Determination in A Work Organization. **Journal of Applied Psychology**. c. 74. s. 4: 580.
- Deci, Edward L., Richard M. Ryan, Geoffrey C. Williams. 1996. Need Satisfaction and The Self-Regulation of Learning. **Learning and individual differences**. c. 8. s. 3: 165-183.
- Deci, Edward L., Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Richard M. Ryan. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. **Educational Psychologist**. c. 26. s. 3-4: 325-346.

- DeHaan, Cody R., Tadashi Hirai, Richard M. Ryan. 2016. Nussbaum's Capabilities and Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs: Relating Some Fundamentals of Human Wellness. **J Happiness Stud.** c. 17: 2037–2049. DOI 10.1007/s10902-015-9684-y.
- Deniz, M. Engin, Zeliha Traş, Didem Aydoğan. 2009. An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. **Educational Sciences: Theory and Practice.** c. 9. s. 2: 623-632.
- Derin, Sümeyye. 2013. Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Öznel İyi Oluş. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, Ayten. 2013. İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Türkan, Ayşan Kürüm, Mine Kazak. 2014. Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı. **Başkent University Journal of Education.** c. 1. s. 1: 1-8.
- Doménech-Betoret, Fernando, Amparo Gómez-Artiga. 2014. The Relationship Among Students' and Teachers' Thinking Styles, Psychological Needs and Motivation. **Learning and Individual Differences.** c. 29: 89-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.002>
- Durak Batıgün, Ayşegül, Nevin Kılıç. 2011. İnternet Bağımlılığı ile Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Psikolojik Belirtiler ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. **Türk Psikoloji Dergisi.** c. 26. s. 67: 1.
- Durmaz, Malik, Recai Akkuş. 2016. Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Matematik Kaygısı, Motivasyon ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar. **Eğitim ve Bilim.** c. 41. s. 183: 11-127.
- Durmuş, Beril, Murat Çinko, E. Serra Yurtkoru. 2011. **Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi.** 1. bs. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eidenbenz, Franz. 2011. Systemic Dynamics with Adolescents Addicted to the İnternet. **Internet Addiction: A Handbook And Guide To Evaluation And Treatment.** ed. Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco De Abreu. John Wiley & Sons, 245-266.
- Ekinci, Enver. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Eldeleklioğlu, Jale, Meryem Vural-Batık. 2013. Predictive Effects of Academic Achievement, İnternet Use Duration, Loneliness and Shyness on İnternet Addiction. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 28. s. 1: 141-152.
- Engler, Barbara. 2006. **Personality Theories.** Boston: Houghtan Mifflin Company.

- Ercoşkun, M. Hanefi, Ahmet Nalçacı. 2005. Öğretimde Psikolojik İhtiyaçların Yeri ve Önemi. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 11: 353-370.
- Erdem-Keklik, Devrim, İbrahim Keklik. 2014. High School Students' Achievement Goals: Assessing Gender, Grade Level and Parental Education. **Çukurova University Faculty of Education Journal**. c. 43. s. 1: 63.
- Erdoğan, Ufuk, Mustafa Pamuk, S. Eren-Yürük, Kübra Pamuk. 2013. Academic Procrastination and Mobile Phone. In International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning.
- Ersevimi, İsmail. 1997. **Freud ve Psikanalizin Temel İlkeleri**. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Esen, Erol, D. Müge Siyez. 2011. Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 4. s. 36: 127-136.
- Eşgi, Necmi. 2013. Dijital Yerli Çocukların ve Dijital Göçmen Ebeveynlerinin İnternet Bağımlılığına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 28. s. 3: 181-194.
- Fecteau, Marie-Claude. 2011. The Mediating Role of Coping in the Relationship Between Satisfaction of Psychological Needs and Academic Goal Progress: A Self-Determination Perspective. Doctoral Dissertation. Université d'Ottawa/University of Ottawa.
- Fee, Ronda L., June P. Tangney. 2000. Procrastination: A Means Of Avoiding Shame Or Guilt?. **Journal Of Social Behavior And Personality**. c. 15. s. 5: 167.
- Ferrari, Joseph R. 1991. Compulsive Procrastination: Some Self-Reported Characteristics. **Psychological Reports**. c. 68. s. 2: 455-458.
- _____. 2004. Trait Procrastination in Academic Settings: An Overview of Students Who Engage in Task Delays. **Counseling The Procrastinator in Academic Settings**. ed. Henri C. Schouwenburg, Clarry H. Lay, Timothy A. Pynchyl, Joseph R. Ferrari. American Psychological Association.
- Ferrari, Joseph R., Dianne M. Tice. 2000. Procrastination As A Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in A Laboratory Setting. **Journal of Research in Personality**. c. 34. s. 1: 73-83.
- Ferrari, Joseph R., Jesse S. Harriott, Lucy Evans, Denise M. Lecik-Michna, Jeremy M. Wenger. 1997. Exploring the Time Preferences of Procrastinators: Night or Day, Which is the One?. **European Journal of Personality**. c. 11. s. 3: 187-196.

- Ferrari, Joseph R., Judith L. Johnson, William G. McCown. 1995. Procrastination Research. **Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment**. ed. Joseph R. Ferrari, Judith L. Johnson, William G. McCown. New York: Plenum Press. 21-46. <https://books.google.com.tr> [03.01.2017].
- Flett, Gordon L., Kirk R. Blankstein, Paul L. Hewitt, Spomenka Koledin. 1992. Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. **Social Behavior and Personality: An International Journal**. c. 20. s. 2: 85-94.
- Flett, Alison L., Mohsen Haghbin, and Timothy A. Pynchyl. 2016. Procrastination And Depression From A Cognitive Perspective: An Exploration Of The Associations Among Procrastinatory Automatic Thoughts, Rumination, And Mindfulness. **Journal Of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**. c. 34. s. 3: 169-186.
- Gagné, Marylène, Edward L. Deci. 2005. Self-Determination Theory and Work Motivation. **Journal of Organizational Behavior**. c. 26. s. 4: 331-362.
- Geçtan, Engin. 1984. **İnsan Olmak: Varoluşun Bireysel ve Toplumsal Anlamı**. 1. bs. Adam Yayıncılık.
- Goldberg, Ivan. 1996. Internet Addiction Disorder. https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=3874910117513655426&hl=en&as_sdt=0,5 [22.03.2017].
- Gökçearslan, Şahin, M. Serkan Günbatar. 2012. Ortaöğrenim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı. **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**. c. 2. s. 2: 10-24.
- Grant, Christa. 2009. The Relationship Between Procrastination and Intrapersonal Intelligence in College Students. Doctoral Dissertation. University of North Dakota.
- Greenfield, David. 2011. The Addictive Properties of Internet Usage. **Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment**. ed. Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco De Abreu. John Wiley & Sons, 135-153.
- Griffiths, Mark. 1996. Behavioural Addiction: An Issue for Everybody?. **Employee Councelling Today**. c. 8. s. 3: 19-25.
- _____. 2000a. Internet Addiction-Time to Be Taken Seriously?. **Addiction Research**. c. 8. s. 5: 413-418. DOI: 10.3109/16066350009005587
- _____. 2000b. Does Internet and Computer" Addiction" Exist? Some Case Study Evidence. **CyberPsychology and Behavior**. c. 3. s. 2: 211-218.
- Grolnick, Wendy S., Richard M. Ryan. 1989. Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation And Competence İn School. **Journal Of Educational Psychology**. c. 81. s. 2: 143.
- Gross, Elisheva F. 2004. Adolescent Internet Use: What We Expect, What Teens Report. **Journal of Applied Developmental Psychology**. c. 25. s. 6: 633-649.

- Grunschel, Carola, Justine Patrzek, Stefan Fries. 2013. Exploring Reasons and Consequences of Academic Procrastination: An Interview Study. **European Journal of Psychology of Education**. c. 28. s. 3: 841-861. DOI 10.1007/s10212-012-0143-4.
- Guan, Mengfei, Jiyeon So. 2016. Influence Of Social Identity On Self-Efficacy Beliefs Through Perceived Social Support: A Social Identity Theory Perspective. **Communication Studies**. c. 67. s. 5: 588-604.
- Gülebağlan, Cevriye. 2003. Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, Rezzan, Yasemin Yavuzer. 2012. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 12. s. 23: 115-131.
- Günüç, Selim. 2013. İnternet Bağımlılığını Yordayan Bazı Değişkenlerin Cart ve Chaid Analizleri ile İncelenmesi. **Türk Psikoloji Dergisi**. c. 28. s. 71: 88-101.
- Günüç, Selim, Murat Kayri. 2010. Türkiye’de İnternet Bağımlılık Profili ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 39, 220-232.
- Gürcan, Neslihan. 2010. Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımları İle Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürültü, Ercan. 2016. Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hagbin, Mohsen, Adam McCaffrey, Timothy A. Pynchyl. 2012. The Complexity of The Relation Between Fear of Failure and Procrastination. **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**. c. 30. s. 4: 249-263.
- Hall, Calvin. S. 2010. **Freudyen Psikolojiye giriş**. 2. bs. çev. Ersan Devrim. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hall, Calvin. S., Gardner Lindzey. 1978. **Theories of Personality**. Third Edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Harriott, Jesse S., Joseph R. Ferrari, John F. Dovidio. 1996. Distractibility, Daydreaming, and Self-Critical Cognitions As Determinants of Indecision. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 11. s. 2: 337.
- Haycock, Laurel A., Patricia McCarthy, Carol L. Skay. 1998. Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. **Journal of Counseling and Development**. c. 76. s. 3: 317.

- Hebing, Max. 2016. Perceived Task Difficulty and Procrastination in College Students. Honors Senior Theses / Projects, Western Oregon University.
- Hinsch, Christian, Kennon M. Sheldon. 2013. The Impact of Frequent Social Internet Consumption: Increased Procrastination and Lower Life Satisfaction. **Journal of Consumer Behaviour**. c. 12. s. 6: 496-505.
- Ho, Roger C., Melvyn WB Zhang, Tammy Y. Tsang, Anastasia H. Toh, Fang Pan, Yanxia Lu, Cecilia Cheng,, Kwok-Kei Mak. 2014. The Association Between Internet Addiction and Psychiatric Co-Morbidity: A meta Analysis. **BMC psychiatry**. c. 14. s. 1: 183.
- Hu, Li-tze, Peter M. Bentler. 1995. Evaluating Model Fit. **Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications**. ed. Rick H. Hoyle. London: Sage Publications. 76-99.
- Internet World Stats. [11.04.2017]. Top 20 Countries With The Highest Number of Internet Users.
<http://www.Internetworldstats.com/stats.htm>.
<http://www.Internetworldstats.com/top20.htm>.
- İlhan, Tahsin. 2009. Üniversite Öğrencilerinin Benlik Uyum Modeli: Yaşam Amaçları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Öznel İyi Oluş. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan, Tahsin, Yaşar Özbay. 2010. Yaşam Amaçlarının ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 4. s. 34: 109-116.
- Jackson, Todd, Karen E. Weiss, Jesse J. Lundquist. 2000. Does Procrastination Mediate The Relationship Between Optimism and Subsequent Stress? **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 203.
- Kağan, Mücahit. 2009. Determining The Variables Which Explain The Behavior of Academic Procrastination in University Students. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 42. s. 2: 113.
- Kağan, Mücahit, Osman Çakır, Tahsin İlhan, Mehmet Kandemir. 2010. The Explanation of The Academic Procrastination Behaviour of University Students With Perfectionism, Obsessive–Compulsive and Five Factor Personality Traits. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 2. s. 2: 2121-2125.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 2005. Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. **Journal of cross-cultural psychology**. c. 36. s. 4: 403-422.
- Kaltiala-Heino, Riittakerttu, Tomi Lintonen, Arja Rimpelä. 2004. Internet Addiction? Potentially Problematic Use of The Internet in A Population of 12–18 Year-Old Adolescents. **Addiction Research & Theory**. c. 12. s. 1: 89-96.

- Kandemir, Mehmet. 2010. Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2014. A Model Explaining Academic Procrastination Behavior. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. c. 4. s. 3: 51-72.
- Kandemir, Mehmet, Tahsin İlhan, Ahmet Ragip Özpolat, Mehmet Palanci. 2014. Analysis of Academic Self-Efficacy, Self-Esteem and Coping With Stress Skills Predictive Power on Academic Procrastination. **Educational Research and Reviews**. c. 9. s. 5: 146.
- Karabıyık Çeri, Belkıs, Ceyda Çavuşoğlu, Mehmet Gürol. 2015. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. **International Journal of Social Science**. s. 34: 385-394.
Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2721>
- Karataş, Hakan. 2015. Correlation among Academic Procrastination, Personality Traits, and Academic Achievement. **Anthropologist**. c. 20. s. 1,2: 243-255.
- Kardefelt-Winther, Daniel, Alexandre Heeren, Adriano Schimmenti, Antonius van Rooij, Pierre Maurage, Michelle Carras, ..., Joël Billieux. 2017. How Can We Conceptualize Behavioural Addiction Without Pathologizing Common Behaviours? **Addiction**. 1-7. doi:10.1111/add.13763
- Kayış, Ahmet Rifat, Seydi Ahmet Satıcı, Muhammet Fatih Yılmaz, Didem Şimsek, Esra Ceyhan, Fuad Bakioğlu. 2016. Big Five-Personality Trait and Internet Addiction: A Meta-Analytic Review. **Computers in Human Behavior**. s. 63: 35-40.
- Keller, Fred. S. 1968. Goodbye, Teacher... **Journal of Applied Behavior Analysis**. c. 1. s. 1: 79-89.
- Kesici, Şahin. 2015. Psychological Needs as Predictors of Human Values in High School Students. **Anthropologist**. c. 19. s. 2: 499-506.
- Kesici, Şahin, Ömer Üre, Hasan Bozgeyikli, A. Murat Sünbül. 2003. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, İnönü Üniversitesi, 09-11 Temmuz 2003. Malatya.
- Kılınç, Mehmet, Ali Doğan. 2014. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ile Biliş Üstü Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Turkish Studies**. s. 9: 5.
- Kınık, Özge. 2015. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları İle Fonsiyonel Olmayan Tutumları, Depresyon Düzeyleri ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, Kyung Ryung, Eun Hee Seo. 2015. The Relationship Between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis. **Personality and Individual Differences**. s. 82: 26-33.

- Kim, Sowon, Sébastien Fernandez, Lohyd Terrier. 2017. Procrastination, Personality Traits, and Academic Performance: When Active and Passive Procrastination Tell A Different Story. **Personality and Individual Differences**. c. 108: 154-157. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Klassen, Robert M., Elçin Kuzucu. 2009. Academic Procrastination and Motivation of Adolescents in Turkey. **Educational psychology**. c. 29. s. 1: 69-81.
- Klassen, Robert M., Lindsey L. Krawchuk, Sukaina Rajani. 2008. Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. **Contemporary Educational Psychology**. c. 33. s. 4: 915-931.
- Klassen, Robert M., Rebecca P. Ang, Wan Har Chong, Lindsey L. Krawchuk, Vivien S. Huan, Isabella Y. F. Wong, Lay See Yeo. 2009. A Cross Cultural Study of Adolescent Procrastination. **Journal of Research on Adolescence**. c. 19. s. 4: 799-811.
- Kline, Rex B. 2005. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. Second Edition. New York: The Guilford Press.
- Klingsieck, Katrin B., Axel Grund, Sebastian Schmid, Stefan Fries. 2013. Why Students Procrastinate: A Qualitative Approach. **Journal of College Student Development**. c. 54. s. 4: 397-412.
- Knaus, William. J. 2000. Procrastination, Blame, and Change. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 153.
- Knaus, Bill. 2002. **Beat Procrastination Now! The Procrastination Workbook**. REBT Network. <http://rebtnetwork-org.shameless happiness.com/library/BeatProcrastinationNow.pdf> [13.12.2016].
- Kocayörük, Ercan. 2012. The Perception of Parents and Well-Being of Adolescents: Link With Basic Psychological Need Satisfaction. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 46: 3624-3628.
- Köknel, Özcan. 2005. **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. 17. bs. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köroğlu, Ertuğrul. 2011. **Bilişsel-Davranışçı Psikoterapiler**. 2. bs. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Kraut, Robert, Michael Patterson, Vicki Lundmark, Sara Kiesler, Tridas Mukhopadhyay, William Scherlis. 1998. Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?. **American psychologist**. c. 53. s. 9: 1017.
- Kuzgun, Yıldız. 2009. **Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı**. 3. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kwon, Jung-Hye. 2011. Toward The Prevention of Adolescent Internet Addiction. **Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment**. ed. Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco De Abreu. New Jersey: Wiley, 223-244.
- Lavoie, Jennifer A. A., Timothy A. Pynchyl. 2001. Cyberslacking and The Procrastination Superhighway: A Web-Based Survey of Online Procrastination, Attitudes, and Emotion. **Social Science Computer Review**. c. 19. s. 4: 431-444.
- Lay, Clarry H. 1986. At Last, My Research Article on Procrastination. **Journal of Research in Personality**. c. 20. s. 4: 474-495.
- _____. 1987. A Modal Profile Analysis of Procrastinators: A Search for Types. **Personality and Individual Differences**. c. 8. s. 5: 705-714.
- _____. 1992. Trait Procrastination and the Perception of Person Task Characteristics. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 7. s. 3: 483-494.
- _____. 1997. Explaining Lower-Order Traits Through Higher-Order Factors: The Case of Trait Procrastination, Conscientiousness, and The Specificity Dilemma. **European Journal of Personality**. c. 11. s. 4: 267-278.
- Lay, Clarry, Alexandra Kovacs, David Danto. 1998. The Relation of Trait Procrastination to The Big-Five Factor Conscientiousness: An Assessment With Primary-Junior School Children Based on Self-Report Scales. **Personality and Individual Differences**. c. 25. s. 2: 187-193.
- Lay, Clarry, Stuart Silverman. 1996. Trait Procrastination, Anxiety, And Dilatory Behavior. **Personality And Individual Differences**. c. 21. s. 1: 61-67.
- Lee, Dong-gwi, Kevin R. Kelly, Jodie K. Edwards. 2006. A Closer Look at The Relationships Among Trait Procrastination, Neuroticism, and Conscientiousness. **Personality and Individual Differences**. c. 40. s. 1: 27-37.
- Leung, Louis. 2004. Net-Generation Attributes and Seductive Properties of The Internet As Predictors of Online Activities and Internet Addiction. **CyberPsychology & Behavior**. c. 7. s. 3: 333-348.
- _____. 2006. Stressful Life Events, Motives for Internet Use, and Social Support Among Digital Kids. **CyberPsychology & Behavior**. c. 10. s. 2: 204-214.
- Lin, Sunny SJ, Chin-Chung Tsai. 2002. Sensation Seeking and Internet Dependence of Taiwanese High School Adolescents. **Computers In Human Behavior**. c. 18. s. 4: 411-426.
- Lleras, Christy. 2005. Path Analysis. **Encyclopedia of Social Measurement**. c. 3: 24-31.
- Mann, Leon. 2016. Procrastination Revisited: A Commentary. **Australian Psychologist**. c. 51. s. 1: 47-51.

- Markland, David, Richard M. Ryan, Vannessa Jayne Tobin, Stephen Rollnick. 2005. Motivational Interviewing and Self-Determination Theory. **Journal of social and clinical psychology**. c. 24. s. 6: 811-831.
- Maslow, A. Harold. 1987. **Motivation and Personality**. Third Edition. New York: Harper & Row, Publishers.
- McClelland, David C. 1955. **Studies in Motivation**. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- _____. 1987. **Human Motivation**. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKean, Keith Joseph. 1990. An Investigation of Academic Procrastination As A Behavioral Manifestation of Learned Helplessness. Doctoral Dissertation. Seton Hall University School of Education.
- Meriem-Webster Dictionary. [07.01.2017]. Definition of Procrastinate.
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/procrastinate>
- Milgram, Norman A. 1987. The Many Faces of Procrastination: Implications and Recommendations for Counselors. **ERIC**. 1-22.
- Milgram, Norman Noach, Gil Mey-Tal, Yuval Levison. 1998. Procrastination, Generalized or Specific, in College Students and Their Parents. **Personality and Individual Differences**. c. 25. s. 2: 297-316.
- Milgram, Norman Noach, Netta Naaman. 1996. Typology in Procrastination. **Personality and Individual Differences**. c. 20. s. 6: 679-683.
- Milgram, Norman, Rachel Tenne. 2000. Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. **European journal of Personality**. c. 14. s. 2: 141-156.
- Milgram, Norman, Yosef Toubiana. 1999. Academic Anxiety, Academic Procrastination, and Parental Involvement in Students and Their Parents. **British Journal of Educational Psychology**. c. 69. s. 3: 345-361.
- Morahan-Martin, Janet, and Phyllis Schumacher. 2000. Incidence and Correlates of Pathological Internet Use Among College Students. **Computers in Human Behavior**. c. 16. s. 1: 13-29.
- Morris, Charles. G., Albert A. Maisto. 2002. **Psychology an Introduction**. Eleventh Edition. New Jersey: Pearson Education.
- Murdock, Nancy L. 2014. **Psikolojik Danışma Ve Psikoterapi Kuramları**. çev. ed. Füsün Akkoyun. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Murray, Henry. A. 1953. **Explorations in Personality**. Fifth Printing. New York: Oxford University Press.

- Murray, Henry. A., Shneidman, Edwin. S. 1981. **Endeavors in Psychology: Selections from the Personology of Henry A. Murray**. Ed. Edwin Shneidman. New York: Harper & Row, Publishers.
- Nalwa, Kanwal, Archana Preet Anand. 2003. Internet Addiction in Students: A Cause of Concern. **CyberPsychology & Behavior**. c. 6. 6: 653-656.
- Nelson-Jones, Richard. 1982. **Danışma Psikolojisi Kuramları**. çev. ed. Füsün Akkoyun. Ankara: TDFO Ltd. Şti.
- Niemiec, Christopher P., Martin F. Lynch, Maarten Vansteenkiste, Jessey Bernstein, Edward L. Deci, Richard M. Ryan. 2006. The Antecedents and Consequences of Autonomous Self-Regulation for College: A Self-Determination Theory Perspective on Socialization. **Journal of Adolescence**. c. 29. s. 5: 761-775.
- Niemiec, Christopher P., Richard M. Ryan. 2008. Autonomy, Competence, and Relatedness in The Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. **Theory and Research in Education**. c. 7. s. 2: 133-144. DOI: 10.1177/1477878509104318
- _____. 2009. Autonomy, Competence, and Relatedness in The Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. **School Field**. c. 7. s. 2: 133-144.
- Ocak, Gürbüz, Serkan Boyraz. 2016. Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables. **Journal of Education and Training Studies**. c. 4. s. 5: 76-84.
- Odacı, Hatice. 2011. Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination As Predictors of Problematic Internet Use in University Students. **Computers & Education**. c. 57. s. 1: 1109-1113.
- Odacı, Hatice, Berber Çelik, Çiğdem. 2012. Relationship Between University Students' Problematic Internet Use and Their Academic Self Efficacy, Academic Procrastination and Aating Attitudes. **Education Sciences**. c. 7. s. 1: 389-403.
- Odacı, Hatice, Melek Kalkan. 2010. Problematic Internet Use, Loneliness and Dating Anxiety Among Young Adult University Students. **Computers & Education**. c. 55. s. 3: 1091-1097.
- Onwuegbuzie, Anthony J. 2004. Academic Procrastination and Statistics Anxiety. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. c. 29. s. 1: 3-19.
- Oran, Sibel. 2016. Anadolu Lisesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orpen, Christopher. 1998. The Causes and Consequences of Academic Procrastination: A Research Note. **Westminster Studies in Education**. c. 21. s. 1: 73-75.

- Owens, Anthony M., Ian Newbegin. 1997. Procrastination in High School Achievement: A Causal Structural Model. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 12. s. 4: 869.
- _____. 2000. Academic Procrastination of Adolescents in English and Mathematics: Gender and Personality Variations. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 111.
- Ögel, Kültegin. 2012. **İnternet Bağımlılığı, İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özer, Arif. 2012. Procrastination: Rethinking Trait Models. **Education & Science/Eğitim ve Bilim**. c. 37. s. 166: 303-316.
- Özer, Arif, Esin Altun. 2011. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s. 21: 45-72.
- Öztürk, Ebru, Suna Kaymak Özmen. 2016. The Relationship of Self-Perception, Personality and High School Type With The Level of Problematic Internet Use in Adolescents. **Computers in Human Behavior**. c. 65: 501-507.
- Painter, Jason. 2011. Autonomy, competence, and intrinsic motivation in science education: A self-determination theory perspective. Doctoral Dissertation. University of North Carolina.
- Pala, Aynur, Murat Akyıldız, Can Bağcı. 2011. Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 29: 1418-1425.
- Partala, Timo. 2011. Psychological Needs And Virtual Worlds: Case Second Life. **International Journal Of Human-Computer Studies**. c. 69. s. 12: 787-800.
- Pass, Michael W., and Wayne A. Neu. 2014. Student Effort: The Influence Of Relatedness, Competence And Autonomy. **Academy of Educational Leadership Journal**. c. 18. s. 2: 1-11.
- Patrzek, Justine, Sebastian Sattler, Floris van Veen, Carola Grunschel, Stefan Fries. 2015. Investigating The Effect of Academic Procrastination on The Frequency and Variety of Academic Misconduct: A Panel Study. **Studies in Higher Education**. c. 40. s. 6: 1014-1029.
<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.854765>
- Pratarelli, Marc E., Blaine L. Browne, Kimberly Johnson. 1999. The Bits and Bytes of Computer/Internet Addiction: A Factor Analytic Approach. **Behavior Research Methods**. c. 31. s. 2: 305-314.
- Prensky, Marc. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On The Horizon**. c. 9. s. 5: 1-6.

- Prochaska, James O., John C. Norcross. 2014. **Psikoterapi Sistemleri: Teoriler Ötesi Bir Çözümleme**. çev. ed. Tahir Özakkaş. İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- Pychyl, Timothy A., Jonathan M. Lee, Rachelle Thibodeau, Allan Blunt. 2000. Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. **Journal of social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 239.
- Pychyl, Timothy A., Richard W. Morin, Brian R. Salmon. 2000. Procrastination and the Planning Fallacy: An Examination of The Study Habits of University Students. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 135.
- Pychyl, Timothy A., Robert J. Coplan, Pamela AM Reid. 2002. Parenting and Procrastination: Gender Differences in The Relations Between Procrastination, Parenting Style and Self-Worth in Early Adolescence. **Personality and Individual Differences**. c. 33. s. 2: 271-285.
- Reis, Harry T., Kennon M. Sheldon, Shelly L. Gable, Joseph Roscoe, Richard M. Ryan. 2000. Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. **Personality and Social Psychology Bulletin**. c. 26. s. 4: 419-435.
- Rosário, Pedro, Marta Costa, José Carlos Núñez, Julio González-Pienda, Paula Solano, Antonio Valle. 2009. Academic Procrastination: Associations With Personal, School, and Family Variables. **The Spanish Journal of Psychology**. c. 12. s. 1: 118-127.
- Rothblum, Esther D., Laura J. Solomon, Janice Murakami. 1986. Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. **Journal of Counseling Psychology**. c. 33. s. 4: 387.
- Ryan, Richard M., Edward L. Deci. 2000a. The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. **Psychological Inquiry**. c. 11. s. 4: 319-338.
- _____.2000b. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**. c. 25. s. 1: 54-67.
- _____.2006. Self Regulation and The Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self Determination, and Will?. **Journal of Personality**. c. 74. s. 6: 1557-1586.
- Ryan, Richard M., Christopher P. Niemiec. 2009. Self-Determination Theory in Schools of Education: Can An Empirically Supported Framework Also Be Critical and Liberating? **School Field**. c. 7. s. 2: 263-272.
- Ryan, Richard M., Edward L. Deci, Wendy S. Grolnick. 1995. Autonomy, Relatedness, And The Self: Their Relation To Development And Psychopathology. **Ariel**. c. 128. s. 151.189: 155.

- Sapmaz, Fatma, Tayfun Doğan, Seda Sapmaz, Selin Temizel, Fatma Dilek Tel. 2012. Examining Predictive Role of Psychological Need Satisfaction on Happiness in terms of Self-Determination Theory. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 55: 861-868.
- Sarı, İhsan, Özlem Yenigün, E. Ebru Altıncı, Arda Öztürk. 2011. Temel Psikolojik İhtiyaçların Tatmininin Genel Öz Yeterlik ve Sürekli Kaygı Üzerine Etkisi (Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği Bölümü Örneği). **SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. c. IX. s. 4: 149-156.
- Scher, Steven J., Joseph R. Ferrari. 2000. The Recall of Completed and Noncompleted Tasks Through Daily Logs to Measure Procrastination. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 255.
- Schouwenburg, Henri C. 2004a. Procrastination in Academic Settings: General Introduction. **Counseling The Procrastinator in Academic Settings**. ed. Henri C. Schouwenburg, Clarry H. Lay, Timothy A. Pychyl, Joseph R. Ferrari. American Psychological Association.
- _____. 2004b. Perspectives on Counseling The Procrastination. **Counseling The Procrastinator in Academic Settings**. ed. Henri C. Schouwenburg, Clarry H. Lay, Timothy A. Pychyl, Joseph R. Ferrari. American Psychological Association.
- Schouwenburg, Henri C., Clarry H. Lay. 1995. Trait Procrastination And The Big-Five Factors Of Personality. **Personality And Individual Differences**. c. 18. s. 4: 481-490.
- Schouwenburg, Henri C., Clarry H. Lay, Timothy A. Pychyl, Joseph R. Ferrari. 2004. **Counseling The Procrastinator in Academic Settings**. ed. Henri C. Schouwenburg, Clarry H. Lay, Timothy A. Pychyl, Joseph R. Ferrari. American Psychological Association.
- Seçer, İsmail. 2015. **SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma**. 2. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semb, George, D. Marvin Glick, Robert E. Spencer. 1979. Student Withdrawals and Delayed Work Patterns in Self-Paced Psychology Courses. **Teaching of psychology**. c. 6. s. 1: 23-25.
- Semerci, Bengi. 2007. **Ergen Ruh Sağlığı: Aileler ve Ergenler İçin**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Senécal, Caroline, Etienne Julien, Frédéric Guay. 2003. Role Conflict and Academic Procrastination: A Self-Determination Perspective. **European Journal of Social Psychology**. c. 33. s. 1: 135-145.
- Senecal, Caroline, Kim Lavoie, and Richard Koestner. 1997. Trait and Situational Factors in Procrastination: An Interactional Model. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 12. s. 4: 889.

- Senécal, Caroline, Richard Koestner, Robert J. Vallerand. 1995. Self-Regulation and Academic Procrastination. **The Journal of Social Psychology**. c. 135. s. 5: 607-619.
- Seo, Eun Hee. 2013. A Comparison of Active and Passive Procrastination in Relation to Academic Motivation. **Social Behavior and Personality: an International Journal**. c. 41. s. 5: 777-786.
- Sevindik, Feyza. 2011. Fırat Üniversitesi Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımı ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Belirlenmesi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Shapira, Nathan A., Mary C. Lessig, Toby D. Goldsmith, Steven T. Szabo, Martin Lazoritz, Mark S. Gold, Dan J. Stein. 2003. Problematic Internet Use: Proposed Classification and Diagnostic Criteria. **Depression and Anxiety**. c. 17. s. 4: 207-216.
- Shapira, Nathan A., Toby D. Goldsmith, Paul E. Keck, Uday M. Khosla, Susan L. McElroy. 2000. Psychiatric Features of Individuals With Problematic Internet Use. **Journal of Affective Disorders**. c. 57. s. 1: 267-272.
- Sharf, Richard. S. 2011. **Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları**. 5. bs. çev. ed. Nilüfer Voltan Acar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sheldon, Kennon M., B. Ann Bettencourt. 2002. Psychological Need-Satisfaction and Subjective Well-Being Within Social Groups. **British Journal of Social Psychology**. c. 41. s. 1: 25-38.
- Sheldon, Kennon M., Richard Ryan, Harry T. Reis. 1996. What Makes for A Good Day? Competence and Autonomy in The Day and in The Person. **Personality and Social Psychology Bulletin**. c. 22. s. 12: 1270-1279.
- Sigall, Harold, Arie Kruglanski, Jack Fyock. 2000. Wishful Thinking and Procrastination. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 283-296.
- Sirois, Fuschia M. 2004. Procrastination and Intentions to Perform Health Behaviors: The Role of Self-Efficacy and The Consideration of Future Consequences. **Personality and Individual Differences**. c. 37. s. 1: 115-128.
- _____. 2014. Procrastination and Stress: Exploring The Role of Self-Compassion. **Self and Identity**. c. 13. s. 2: 128-145.
<http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>.
- _____. 2016. Conceptualizing the Relations of Procrastination to Health and Well-Being. **Procrastination, Health and Wellbeing**. ed. Fuschia M. Sirois, Timothy A. Pychyl. Academic Press. 3-20.
- Sirois, Fuschia M., Ryan Kitner. 2015. Less Adaptive or More Maladaptive? A Meta-analytic Investigation of Procrastination and Coping. **European Journal of Personality**. c. 29. s. 4: 433-444.

- Skidmore, Ronald Leroy. 2002. " Why Can't I Seem to Get Any Thing Done?": Procrastination and Daily Hassles as Predictors of Student Performance and Engagement in A College Self-Paced Introductory Psychology Course. The Relation to Motivational Orientation and Learning Strategies. Doctoral Dissertation. University of Kentucky.
- Solomon, Laura J., Esther D. Rothblum. 1984. Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. **Journal of Counseling Psychology**. c. 31. s. 4: 503.
- Sönmez, Veysel, G. Füsun Alacapınar. 2013. **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 2. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spera, Christopher. 2005. A Review of The Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. **Educational Psychology Review**. c. 17. s. 2: 125-146.
- _____. 2006. Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. **The Journal of Early Adolescence**. c. 26. s. 4: 456-490.
- Stainton, Murray, Clarry H. Lay, Gordon L. Flett. 2000. Trait Procrastinators and Behavior/Trait-Specific Cognitions. **Journal of Social Behavior and Personality**. c. 15. s. 5: 297.
- Steel, Piers. 2007. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. **Psychological Bulletin**. c. 133. s. 1: 65.
- Steel, Piers, Katrin B. Klingsieck. 2016. Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. **Australian Psychologist**. c. 51. s. 1: 36-46.
- Steel, Piers, Thomas Brothen, Catherine Wambach. 2001. Procrastination and Personality, Performance, and Mood. **Personality and individual differences**. c. 30. s. 1: 95-106.
- Subrahmanyam, Kaveri, Gloria Lin. 2007. Adolescents on The Net: Internet Use and Well-Being. **Adolescence**. c. 42. s. 168: 659.
- Şahin, E. Sedat. 2007. Psikolojik İhtiyaçları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, E. Sedat, F. Korkut Owen. 2009. Psikolojik İhtiyaçları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 4. s. 32: 64-74.
- Şeker, S. Serkan. 2015. Review of The Variables That Predict Academic Procrastination of University Students. **European Scientific Journal**. c. 11. s. 31: 16-31.

- Şimşek, Ö. Faruk. 2007. **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Tabachnik, Barbara. G. Linda S. Fidell. 2013. **Using Multivariate Statistics**. Sixth Edition. Boston: Pearson.
- Tahiroğlu, Ayşeül Yolga, Gonca G. Çelik, Mehtap Uzel, Neslihan Özcan, and Ayşe Avcı. 2008. Internet Use among Turkish Adolescents. **CyberPsychology & Behavior**. c. 11. s. 5: 537-543.
- Tanrikulu, Mustafa. 2013. Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tarhan, Nevzat. 2014. **Bilinçli Genç Olmak: Var Mı Beni Anlamak İsteyen Diyen, Gençler, Ebeveynler ve Eğitimciler İçin**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, Nevzat, Serdar Nurmedov. 2011. **Bağımlılık: Sanal veya Gerçek**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, Talip. 2013. Ergenlerde Depresyon Düzeylerinin İnternet Kullanım Amaçları ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylan, H. Hüseyin, Metin Işık. 2015. Sakarya’da Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı. **Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 10. s. 6: 855-874.
- Tekin-Akdemir, Nihal. 2013. İlköğretim Öğrencilerinin Facebook Tutumları İle Akademik Erteleme Davranışları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thakkar, Neal. 2009. Why Procrastinate: An Investigation Of The Root Causes Behind Procrastination. **Lethbridge Undergraduate Research Journal**. 1-12.
- Thatcher, Andrew, Gisela Wretschko, Peter Fridjhon. 2008. Online Flow Experiences, Problematic Internet Use And Internet Procrastination. **Computers in Human Behavior**. c. 24. s. 5: 2236-2254.
- Tice, Dianne M., Roy F. Baumeister. 1997. Longitudinal Study Of Procrastination, Performance, Stress, And Health: The Costs And Benefits Of Dawdling. **Psychological Science**. c. 8. s. 6: 454-458.
- Toy, B. Yücel. 2014. Attitudes Toward Studying, Academic Procrastination And Multiple Mediation Analysis Between Them. **Journal Of Theoretical Educational Science**. c. 7. s. 4: 505-527.

- Tsai, Hsing Fang, Shu Hui Cheng, Tzung Lieh Yeh, Chi-Chen Shih, Kao Ching Chen, Yi Ching Yang, Yen Kuang Yang. 2009. The Risk Factors Of Internet Addiction—A Survey Of University Freshmen. **Psychiatry Research**. c 167. s. 3: 294-299.
- Tükel, Raşit. 2014. **Freud Okumaları**. 1. bs. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Türkçapar, M. Hakan, A. Emre Sargın. 2012. Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe Ve Gelişim. **Bilişsel Davranışçı Psikoterapi Ve Araştırmalar Dergisi**. s. 1: 7-14.
- Türkçapar, M. Hakan, M. Zahit Sungur, A. Emre Sargın. 2013. Bilişsel Davranışçı Terapiler. **Psikoterapi Yöntemleri**. 2.bs. ed. Ertuğrul Köroğlu, Hakan Türkçapar. Ankara: HYB Basım Yayın
- Türk Dil Kurumu. [08.01.2017]. Ertelemek.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=ERTELEMEK
- Türkdoğan, Turgut, Erdiç Duru. 2012. Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Yordanmasında Temel İhtiyaçların Karşılmasının Rolü. **Educational Sciences: Theory & Practice**. c. 12. s. 4: 2429-2446.
- Türkiye İstatistik Kurumu. [23.10.2017]. Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028.
- Ulukaya, Sevgi, Filiz Bilge. 2014. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Aile Bağlamında Benlik Ve Ana-Baba Tutumları. **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**. c. 5. s. 41: 89-102.
- Uzman, Ersin. 2014. Basic Psychological Needs And Psychological Health in Teacher Candidates. **Procedia-Social And Behavioral Sciences**. c. 116: 3629-3635.
- Uzun, A. Murat, Erhan Ünal, S. Tuğba Tokel. 2014. Exploring Internet Addiction, Academic Procrastination And General Procrastination Among Pre-Service ICT Teachers. **Mevlana International Journal Of Education**. c. 4. s. 1: 189-201.
- Uzun Özer, Bilge. 2009. Academic Procrastination in Group Of High School Students: Frequency, Possible Reasons And Role of Hope. **Turkish Psychological Counseling And Guidance Journal**. c. 4. s. 32: 12-19.
- _____. 2010. A Path Analytic Model Of Procrastination: Testing Cognitive, Affective And Behavioral Components. Doctoral Dissertation. METU Institute Of Education Sciences.
- Uzun Özer, Bilge, Ayhan Demir, Joseph R. Ferrari. 2009. Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence And Reasons. **The Journal Of Social Psychology**. c. 149. s. 2: 241-257.

- Uzun Özer, Bilge, Jean O'Callaghan, Anna Bokszczanin, Elfriede Ederer, Cecilia Essau. 2014. Dynamic Interplay of Depression, Perfectionism And Self-Regulation on Procrastination. **British Journal Of Guidance & Counselling**. c. 42. s. 3: 309-319. <http://Dx.Doi.Org/10.1080/03069885.2014.896454>
- Uzun Özer, Bilge, Mesut Saçkes. 2011. Effects Of Academic Procrastination On College Students' Life Satisfaction. **Procedia Social And Behavioral Sciences**. c. 12: 512-519. Doi:10.1016/J.Sbspro.2011.02.063
- Uzun Özer, Bilge, Nursel Topkaya. 2011. Akademik Erteleme Ve Sınav Kaygısı. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 2. s. 2: 12-19.
- Ümmet, Durmuş. 2015. Self Esteem Among College Students: A Study Of Satisfaction Of Basic Psychological Needs And Some Variables. **Procedia-Social And Behavioral Sciences**. c. 174: 1623-1629.
- Üneri, Ö. Şükran, Canan Tanıdır. 2011. Evaluation of Internet Addiction in A Group of High School Students: A Cross-Sectional Study. **Düşünen Adam**. c. 24. s. 4: 265.
- Van Eerde, Wendelien. 2000. Procrastination: Self-Regulation in Initiating Aversive Goals. **Applied Psychology**. c. 49. s. 3: 372-389.
- _____. 2003. A Meta-Analytically Derived Nomological Network Of Procrastination. **Personality And Individual Differences**. c. 35. s. 6: 1401-1418.
- _____. 2004. Procrastination in Academic Settings And Big Five Model of Personality: A Meta Analysis. **Counseling The Procrastinator in Academic Settings**. ed. Henri C. Schouwenburg, Clarry H. Lay, Timothy A. Pynchyl, Joseph R. Ferrari. American Psychological Association.
- _____. 2016. Procrastination and Well-Being at Work. **Procrastination, Health and Wellbeing**. ed. Fuschia M. Sirois, Timothy A. Pynchyl. Academic Press.
- Vansteenkiste, Maarten, Richard M. Ryan. 2013. On Psychological Growth And Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction And Need Frustration As A Unifying Principle. **Journal Of Psychotherapy Integration**. c. 23. s. 3: 263.
- Wäschle, Kristin, Anne Allgaier, Andreas Lachner, Siegfried Fink, Matthias Nückles. 2014. Procrastination And Self-Efficacy: Tracing Vicious And Virtuous Circles in Self-Regulated Learning. **Learning And Instruction**. c. 29: 103-114.
- Watson, David C. 2001. Procrastination And The Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. **Personality And Individual Differences**. c. 30. s. 1: 149-158.
- Watson, Joshua C. 2005. Internet Addiction Diagnosis And Assessment: Implications For Counselors. **Journal Of Professional Counseling, Practice, Theory, & Research**. c. 33. s. 2: 17.

- Wesley, Joseph C. 1994. Effects of Ability, High School Achievement, And Procrastinatory Behavior On College Performance. **Educational And Psychological Measurement**. c. 54. s. 2: 404-408.
- Widyanto, Laura, Mark Griffiths. 2007. Internet Addiction: Does It Really Exist? (Revisited). **Psychology And The Internet: Intrapersonal, Interpersonal, And Transpersonal Implications**. ed. Jayne Gackenbach. 141-163.
- Wohl, Michael J., Timothy A. Pychyl, Shannon H. Bennett. 2010. I Forgive Myself, Now I Can Study: How Self-Forgiveness For Procrastinating Can Reduce Future Procrastination. **Personality And Individual Differences**. c. 48. s. 7: 803-808.
- Wretschko, Gisela. 2006. Problematic Internet use, Flow and Procrastination in the work place. Doctoral Dissertation, University of the Witwatersrand.
- Wu, Anise, Lamis LM Lei, Lisbeth Ku. 2013. Psychological Needs, Purpose in Life, And Problem Video Game Playing Among Chinese Young Adults. **International Journal Of Psychology**. c. 48. s. 4: 583-590.
- Xu, Ziwei. 2016. Just Do It! Reducing Academic Procrastination of Secondary Students. **Intervention in School and Clinic**. c. 51. s. 4: 212-219.
- Yan, Wansen, Yonghui Li, Nan Sui. 2013. The Relationship Between Recent Stressful Life Events, Personality Traits, Perceived Family Functioning And Internet Addiction Among College Students. **Stress And Health**. c. 30. s. 1: 3-11.
- Yang, Shu Ching, Chieh-Ju Tung. 2007. Comparison of Internet Addicts And Non-Addicts in Taiwanese High School. **Computers in Human Behavior**. c. 23. s. 1: 79-96.
- Yazgan-İnanç, Banu, E. Ercüment Yerlikaya. 2012. **Kişilik Kuramları**. 6. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Yellowlees, Peter M., Shayna Marks. 2007. Problematic Internet Use Or Internet Addiction?. **Computers In Human Behavior**. c. 23. s. 3: 1447-1453.
- Yıldırım, Ümmühan. 2011. Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik Belirtilerinin Sosyal Destek Algısı Ve Akademik Erteleme Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Eray, Y. Levent Şahin, H. İbrahim Haseski, Osman Erol. 2014. Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Balıkesir İli Örneği. **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal Of Educational Sciences Research**. c. 4. s. 1: 134-144.
- Yılmaz, Nazan. 2016. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı İle Problem Çözme Becerileri Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Young, Kimberly S. 1998. Internet Addiction: The Emergence of A New Clinical Disorder. **Cyberpsychology & Behavior**. c. 1. s. 3: 237-244.
- _____. 1999. Internet Addiction: Symptoms, Evaluation And Treatment. **Innovations in Clinical Practice: A Source Book**. c. 17: 19-31.
- _____. 2004. Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon And Its Consequences. **American Behavioral Scientist**. C. 48. s. 4: 402-415.
- _____. 2010. **A Therapist's Guide To Assess And Treat Internet Addiction**. <http://www.netaddiction.com/articles/practitioners.pdf> [22.03.2017].
- Young, Kimberly S., Cristiano Nabuco De Abreu. 2011. Closing Thoughts And Future Implications. **Internet Addiction: A Handbook And Guide To Evaluation And Treatment**. ed. Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco De Abreu. New Jersey: Wiley, 267-273.
- Young, Kimberly S., Robert C. Rogers. 1998a. The Relationship Between Depression And Internet Addiction. **Cyberpsychology & Behavior**. c. 1. s. 1: 25-28.
- _____. 1998b. Internet Addiction: Personality Traits Associated With Its Development. In 69th Annual Meeting Of The Eastern Psychological Association, Nisan 1998. 40-50.
- Young, Kimberly S., Xiao Dong Yue, Li Ying. 2011. Prevalence Estimates And Etiologic Models of Internet Addiction. **Internet Addiction: A Handbook And Guide To Evaluation And Treatment**. ed. Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco De Abreu. New Jersey: Wiley, 3-17.
- Yüksel, Müge, Emre Yılmaz. 2016. Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **İlköğretim Online**. c. 15. s. 3: 1031-1042.

EKLER

Ek 1. Gönüllü Katılım Formu ve Kişisel Bilgi Formu Örnek Sorular

Ek 2. Akademik Erteleme Ölçeği Örnek Maddeler

Ek 3. İnternet Bağımlılık Ölçeği Örnek Maddeler

Ek 4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Örnek Maddeler

Ek 5. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri

Ek 1. Gönüllü Katılım Formu ve Kişisel Bilgi Formu Örnek Sorular

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki sorular, lise öğrencilerinin ders çalışma, ödev hazırlama, İnternet kullanımı ve psikolojik ihtiyaçlarının inceleneceği yüksek lisans tezi için oluşturulmuştur. Burada vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve çalışma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz içten, dürüst ve gerçek yanıtlar, yapılan bilimsel çalışmaya çok önemli katkılar sağlayacaktır. Lütfen tüm soruları cevaplayınız. Forma isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Araştırma ile ilgili yapılan açıklamaları anladım, araştırmayla ilgili tüm sorularım cevaplandı. Araştırmaya katılmayı

☐ Kabul ediyorum ☐ Kabul etmiyorum

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sermin CAN

Yüksek Lisans Öğrencisi (Yıldız Teknik Üniversitesi)

1- Cinsiyetiniz : ☐ K ☐ E

2- Sınıfınız : ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12

3- OkulTürünüz : ☐ Anadolu Lisesi ☐ Teknik ve Mesleki Anadolu Lisesi

☐ İmam Hatip Lisesi ☐ Sağlık Meslek Lisesi

4- Genel not ortalamanız kaçtır?

☐ 45-54 ☐ 55-69 ☐ 70-84 ☐ 85-100

Ek 2. Akademik Erteleme Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.		Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok azyansıtmıyor	Beni biraz yansıtmıyor	Beni çoğunlukla yansıtmıyor	Beni tamamen yansıtmıyor
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım.					
4	Sınavdan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır.					
7	Derslere hazırlanarak gelirim.					
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim.					
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.					
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.					
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.					
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.					
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir dahaki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.					

Ek 3. İnternet Bağımlılık Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyarak, bu madde sizin için her zaman doğru ise “Tamamen Katılıyorum” , genelde doğru ise “Katılıyorum” , emin değilseniz “Kararsızım” , genelde doğru değilse “Katılmıyorum” , hiçbir zaman doğru değilse “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde işaretleme yapmanız rica olunur.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İnternet <u>kullanmadığım</u> zaman kendimi gergin/huzursuz hissedirim.					
4 İnternet kullandığım zamanlarda hiç olmadığım kadar mutlu/huzurlu olurum.					
7. Sorunlarımdan kaçmak için İnternet kullanmaya yönelirim.					
10. İnterneti kullanmadığım zamanlarda İnternete girmek için sabırsızlanırım					
13. Sabah uyandığımda ilk aklıma gelen İnternete girmek olur.					
16. İnternet kullanmadığım zamanlarda bile İnterneti düşünürüm.					
19. İstedğim zaman İnternetin başından kalkmam.					
21. İnternet kullanabilmek için uykumdan ödün veririm.					
24. İnternet kullanmamdan dolayı başka etkinliklere (spor, sinema, kitap okuma vb.) ilgim azalır.					
26. Çevremdekiler İnternette harcadığım zamandan dolayı şikayet eder.					
29. İnternet kullanmamdan dolayı arkadaşlarım ile sorunlar yaşarım.					
31. Gerçek yaşamdaki arkadaşlarımla dışarıda görüşmek yerine İnternette görüşmeyi tercih ederim.					
33. İnternet benim en iyi arkadaşımdır.					
35. İnternet kullanmamdan dolayı yüz yüze iletişimde zorluk yaşarım.					

Ek 4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Örnek Maddeler

	Bu maddelere kendi durumunuzu en iyi yansıtan cevabı vermeniz beklenmektedir.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Biraz doğru	Doğru	Çok doğru
1	Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.					
3	Çoğu zaman kendimi yetenekli hissetmiyorum.					
5	Tanıdığım insanlar yaptığım şeylerde başarılı olduğumu söylüyorlar.					
7	İnsanlarla çok fazla sosyal etkileşimim ve sosyal ilişkim yok.					
9	Günlük yaşamımda çoğu zaman bana söylenilen şeyleri yapmak zorunda kalıyorum.					
12	Günlük ilişkilerde etkileşim içinde olduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar.					
14	Yaşamımda kendime yakın hissettiğim çok fazla insan yok.					
16	Sürekli etkileşim içinde olduğum insanlar beni fazla seviyor gibi görünmüyorlar.					
17	İnsanlar genellikle bana karşı gayet arkadaş canlısıdır.					

Ek 5. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.12439013
Konu: Anket Araştırma İzni

04.11.2016

Sayın: Sermin CAN

- İlgi: a) 01.11.2016 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 03.11.2016 tarih ve 12396740 sayılı oluru.

"Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları, İnternet Bağımlılığı ve Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 8162-a3dc-3045-9ec1-4a7c kodu ile teyit edilebilir.

Ek. 6. Ölçek Kullanım İzinleri

23/12/2017

Mail - sermincan@hotmail.com

Re: Akademik Erteleme Ölçeği Kullanım İzni

Deniz Çakıcı <denizcigdemcakici@gmail.com>

Wed 10/12/2016 12:24 AM

To: sermin can <sermincan@hotmail.com>;

Merhaba, tarafımdan geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği'ni tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar. Deniz Ç. Çakıcı

10 Ekim 2016 14:51 tarihinde sermin can <sermincan@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Sayın Deniz Çiğdem Çakıcı Hocam,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yard. Doç. Dr. Gonca Zeren danışmanlığında tez çalışması yürütmekteyim. İzniniz olduğu takdirde geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirdiğiniz Akademik Erteleme Ölçeği'ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılar sunar, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Sermin Can

Yıldız Teknik Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

<https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp>

1/1

23/12/2017

Mail - sermincan@hotmail.com

Re: İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kullanım İzni

Selim Günüç <selimgunuc@hotmail.com>

Tue 10/11/2016 12:22 AM

To: sermin can <sermincan@hotmail.com>;

1 attachments (78 KB)

Hacettepe2010_OLCEK2.doc;

Merhaba

Kullanabilirsiniz. Ekte yolluyorum. İyi çalışmalar

Yrd. Doç. Dr. Selim GÜNÜÇ
Siber Psikoloji ve Teknoloji Entegrasyonu
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Yüzüncü Yıl Üniversitesiniversitesi

Assistant Professor Selim GUNUC
Cyber Psychology and Technology Integration
Department of Computer Education and Instructional Technologies
Yuzuncu Yil University, Turkey

From: sermin can <sermincan@hotmail.com>
Sent: Monday, October 10, 2016 9:06 AM
To: selimgunuc@hotmail.com
Subject: İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kullanım İzni

Merhaba Sayın Selim Günüç Hocam,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yard. Doç. Dr. Gonca Zeren danışmanlığında tez çalışması yürütmekteyim. Eğer izniniz olursa geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirdiğiniz İnternet Bağımlılığı Ölçeği'ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Saygılar sunar, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Sermin CAN
Yıldız Teknik Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

<https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp>

1/1

From: EKREM SEDAT ŞAHİN <ekremsedat33@gmail.com>

Sent: Monday, October 10, 2016 10:47 PM

To: sermin can

Subject: Re: Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Kullanım İzni

ÖLÇEĞİ KULLANMANIZ HIÇ SIKINTI DEĞİL SERMİN HANIM AMA BENDEN TAM OLARAK NE İSTİYORSUNUZ
ÖLÇEK ELİNİZDE VAR MI? GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK BİLGİLERİ VAR MI BİLMEDİM. BUNLARI YOLLAMAM
GEREKİYOR MU ONLARI DA YAZARSANIZ SEVİNİRİM. HOŞÇAKALIN.
ekrem.

10 Ekim 2016 14:57 tarihinde sermin can <serminkan@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Sayın Ekrem Sedat Şahin Hocam,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yard. Doç. Dr. Gonca Zeren danışmanlığında
tez çalışması yürütmekteyim. İzniniz olduğu takdirde geçerlik güvenirlik çalışmasını gerçekleştirdiğiniz
Psikolojik ihtiyaçlar Ölçeği'ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılar sunar, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Sermin CAN

Yıldız Teknik Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZ GEÇMİŞ

Genel Bilgiler

Adı Soyadı: Sermin CAN

Doğum Yeri ve Tarihi: Düzce 01/09/1977

E-posta : sermincan@hotmail.com

Eğitim Durumu :

- 2015- 2018 : Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
- 1994- 1999 : Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı

Mesleki Denevim :

- 2013- : Psikolojik Danışman – M.E.B. Sağmalcılar Anadolu Lisesi
- 2003 -2013 : Psikolojik Danışman – M.E.B. (Çeşitli ilkokul, Ortaokul ve Liseler)
- 2002 -2003 : Psikolojik Danışman – Özel Üsküdar İlköğretim Okulu
- 2000-2002 : Kitap çevirisi
- “6 – 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Beş Aşama” (Ekim-2000),
- “Baskı Altındaki Çocuklar” (Eylül 2002) - Kariyer Yayıncılık