



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI, AKADEMİK
GÜDÜLENME, AKADEMİK ERTELEME ve OKULA BAĞLANMA
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

Yasin DEMİR

Malatya-2017



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI, AKADEMİK
GÜDÜLENME, AKADEMİK ERTELEME ve OKULA BAĞLANMA
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

Yasin DEMİR

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KUTLU

Malatya-2017

KABUL ve ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yasin DEMİR tarafından hazırlanan “Ergenlerde İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişkiler” başlıklı bu çalışma, .../.../..... tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:
Üye (Tez Danışmanı):
Üye :
Üye :
Üye :

O N A Y

...../...../201..

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Mustafa KUTLU'nun danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Ergenlerde İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişkiler”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Yasin DEMİR

ÖNSÖZ

Akademik eğitim yolculuğumun son durağı olan doktora eğitimine adım attığım ilk günden, doktora eğitimini tamamladığım son ana kadar sevgisiyle, hoşgörüsüyle, akademik kimliğiyle, kişilerarası ilişkileriyle bana örnek olan; bilgisiyle, tecrübesiyle ufkumu açan; tezin en başından son noktasına kadar yanımda olduğunu bildiğim ve desteğini hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Mustafa KUTLU'ya; ders dönemi boyunca akademik bakış açısı kazandıran İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümündeki hocalarıma, tez yazma sürecinde her zaman bilgilerinden istifade ettiğim ve tez izleme kurulunda yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. ÖZCAN SEZER ve Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a en kalbi duygularla teşekkür ederim.

Tezimi özveriyle inceleyen, tez savunmama katılarak yaptıkları değerli katkılarıyla tezin zenginleşmesine destek olan hocalarım Prof. Dr. Songül TÜMKAYA ve Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA'ya teşekkür ediyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimimi aldığım, bende çok fazla emekleri bulunduğunu düşündüğüm, akademik çalışma ve ilerlemeler konusunda teşvikleriyle yanımda olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümündeki hocalarıma da ayrıca teşekkür ediyorum.

Beni yetiştiren, okumam için her türlü desteği veren Annem ve Babama; gerek ders döneminde gerekse de tez yazma süresince yardımlarını benden hiç esirgemeyen, her zaman yanımda olan, dünyalar güzeli, hayat arkadaşım, eşim Hatice DEMİR'e; evimizin neşe kaynakları olan ve büyüdüklerinde tezimi okuyacak olan yakışıklı oğlum Muhammed Eymen ve güzel kızım Serra'ya sonsuz teşekkür ederim. Sizi seviyorum.

ERGENLERDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI, AKADEMİK GÜDÜLENME,
AKADEMİK ERTELEME VE OKULA BAĞLANMA ARASINDAKİ İLİŞKİLER

DEMİR, Yasin
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa KUTLU
Kasım-2017, XV+153

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri inceleyen hipotezler yapısal eşitlik modellenmesi ile test edilmiştir.

Araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezinde resmi liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 689 (383 kız, 306 erkek) ergen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Young İnternet Bağımlılığı Testi- Kısa Formu, Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği ile Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada önerilen hipotetik model test edilmeden önce her bir gizil değişkenin yapısal modellerde kullanılabilirlikte yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda her bir gizil değişkene ait yapılar, ölçüm modelleri ile test edilmiştir. Ölçüm modelleri Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonucunda ölçüm modellerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Sonrasında ise hipotetik model test edilmiştir. Analiz sonucunda hipotetik modele ait bütün yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hipotetik modele ilişkin uyum indeksleri kabul edilebilir değerlere sahiptir ($\chi^2= 498.551$, $sd= 164$, $\chi^2/sd= 3.040$, $GFI= .93$, $AGFI= .91$, $IFI= .93$, $TLI (NNFI)= .91$, $CFI= .93$, $SRMR=$

.050 ve RMSEA = .054). Bu bulgular, hipotetik modelin araştırma verileriyle kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; internet bağımlılığının akademik güdülenmeyi negatif yönde, akademik ertelemeyi ise pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Akademik güdülenmenin akademik ertelemeyi negatif yönde; okula bağlanmayı ise pozitif yönde etkilediği anlaşılmıştır. Akademik ertelemenin, okula bağlanmayı negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Son olarak ergenlerde internet bağımlılığının okula bağlanmayı dolaylı olarak negatif yönde etkilediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergen, internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme, okula bağlanma.

RELATIONSHIPS AMONG INTERNET ADDICTION, ACADEMIC MOTIVATION,
ACADEMIC PROCRASTINATION, AND SCHOOL ATTACHMENT IN
ADOLESCENTS

DEMİR, Yasin
İnönü University, Institute of Educational Sciences,
Department of Educational Sciences
Counseling and Guidance Program

PhD. Thesis, 2017
Advisor: Prof. Dr. Mustafa KUTLU
November-2017, XV+153 pages

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship among adolescents' among internet addiction, academic motivation, academic procrastination, and school attachment levels. In line with this general objective, hypotheses that test the relationship among internet addiction, academic motivation, academic procrastination, and school attachment have been tested with structural equation modeling.

The universe of the research is composed of the students who are studying in the official high schools in Elazığ province center. The sample of the research 689 (383 female, 306 male) adolescents were selected by stratified sampling method. Young Internet Addiction Test- Short Form, Academic Motivation Scale, Academic Procrastination Scale and School Attachment Scale for Children and Adolescents were used as data collection tools in the research.

Before the proposed hypothetical model was tested, each latent variable was tested with measurement models to determine if it could be used in structural models. In this context, structures related to latent variables have been tested with measurement models. The measurement models were tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA). It has been found that the measurement models in the CFA result have acceptable adaptability values. Then the proposed hypothetical model was tested. As a result of the analysis, all pathways of the hypothetical model were found to be statistically significant. The fit indices for the proposed hypothetical model have

acceptable values ($\chi^2 = 498.551$, $df = 164$, $\chi^2 / df = 3.040$, $GFI = .93$, $AGFI = .91$, $IFI = .93$, $TLI (NNFI) = .93$, $SRMR = .050$ and $RMSEA = .054$). These findings show that the proposed hypothetical model has acceptable adaptation with research data.

When the results of the research are evaluated as a whole; internet addiction affects academic motivation in the negative direction. On the other hand, it affects the academic procrastination in the positive direction. Academic motivation affects academic procrastination in the negative direction. On the other hand it affects the school attachment in the positive direction. Academic procrastination affects school attachment in the negative direction. Finally, internet addiction is indirectly affecting the school attachment and on the negative direction.

Keywords: Adolescent, internet addiction, academic motivation, academic procrastination, school attachment.

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Tanımlar.....	12
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1.1. Okula Bağlanma.....	13
2.1.2. Akademik Erteleme.....	17
2.1.3. Akademik Güdülenme.....	19
2.1.4. İnternet Bağımlılığı.....	23
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26

2.2.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	27
2.2.1.1.	Okula Bağlanma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.2.1.2.	Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	31
2.2.1.3.	Akademik Güdülenme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	35
2.2.1.4.	İnternet Bağımlılığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.2.1.5.	Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.2.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
2.2.2.1.	Okula Bağlanma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	46
2.2.2.2.	Akademik Erteleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	49
2.2.2.3.	Akademik Güdülenme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	51
2.2.2.4.	İnternet Bağımlılığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
2.2.2.5.	Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
3.	YÖNTEM	61
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	61
3.2.	Evren ve Örneklem	61
3.3.	Veri Toplama Araçları	66
3.3.1.	Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF).....	67
3.3.2.	Akademik Güdülenme Ölçeği.....	68
3.3.3.	Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ):	69
3.3.4.	Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)	70
3.4.	Verilerin Toplanması	71
3.5.	Verilerin Analizi	71
3.6.	Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)	73

4. BULGULAR ve YORUM	77
4.1. İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Arasındaki Korelasyonlar	77
4.2. İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	78
4.3. Ölçüm Modelleri.....	79
4.3.1. Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu Ölçüm Modeli	79
4.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği Ölçüm Modeli	82
4.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği Ölçüm Modeli.....	87
4.3.4. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği Ölçüm Modeli.....	91
4.3.5. Yapısal Model	94
4.3.5.1. Doğrudan Etkilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	97
4.3.5.2. Dolaylı Etkilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	106
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	108
5.1. Sonuçlar	108
5.2. Öneriler	109
6. KAYNAKÇA.....	111
7. EKLER	147
7.1. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	147
7.2. Kişisel Bilgi Formu.....	148
7.3. Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu.....	149
7.4. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği.....	150
7.5. Akademik Erteleme Ölçeği.....	151
7.6. Akademik Güdülenme Ölçeği	152
7.7. Özgeçmiş	152

TABLÖLAR LİSTESİ

- Tablo 1.** Araştırmacıların Geliştirdikleri Ölçekler ve Ölçme Araçlarında Yer Alan Temalar..... 14
- Tablo 2.** Evrenin Alt Tabakaları ile Örnekleme Dâhil Edilen Okulların Tabakalara Göre Dağılımı 63
- Tablo 3.** Evrenin ve Örneklemin Alt Tabakalara Göre Dağılımı 63
- Tablo 4.** Çalışmaya Katılan Öğrenciler ile İlgili Bilgiler **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 5.** Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Uyum İndeksi Değerleri 65
- Tablo 6.** İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Arasındaki Korelasyon Değerlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 76
- Tablo 7.** İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık Değerleri ve Yorumlar 77
- Tablo 8.** Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu Maddelerinin Standardize Edilmiş Regresyon, T ve Açıklanan Varyans Değerlerine Yönelik ve Yorumlar 78
- Tablo 9.** Akademik Güdülenme Ölçeği Maddelerinin Standardize Edilmiş Regresyon, t ve Açıklanan Varyans Değerlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar 82
- Tablo 10.** Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinin Standardize Edilmiş Regresyon, t ve Açıklanan Varyans Değerlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar 90
- Tablo 11.** Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği Maddelerinin Standardize Edilmiş Regresyon, t ve Açıklanan Varyans Değerlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar 90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İnternet Bağımlılığı ile Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişkilere Yönelik nerilen Hipotetik Model	6
Şekil 2. Young internet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu lm Modeli	81
Şekil 3. Akademik Güdülenme lği lm Modeli.....	85
Şekil 4. Akademik Erteme lği lm Modeli.....	89
Şekil 5. ocuk ve ergenler iin okula bağlanma lğine ilişkin ölüm modeli.....	92
Şekil 6. Nihai hipotetik modelin test edilmesi.....	96

KISALTMALAR LİSTESİ

- AE: Akademik Erteleme
AFA: Açımlyıcı Faktör Analizi
AG: Akademik GÜdülenme
APA: Amerikan Psikoloji Derneği
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
İB: İnternet Bağımlılığı
OB: Okula Bağlanma
TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ergenlik çağı, bireyin eğitim yaşamının önemli bir dönemdir. Bu dönemde ergenler yaşamlarının geri kalan kısmını belirleyecek önemli akademik ve mesleki kararlar almaktadır. Bu nedenle ergenlik dönemi, akademik ve kişilik gelişimi açısından oldukça kritik bir dönemdir. Bu dönemde akademik yaşantıyı önemli derecede etkileyebilecek bir takım riskli davranışlar bulunmaktadır. Alkol veya madde kullanımı, çete kurma, zorbalık, cana veya mala zarar verme gibi riskli davranışların yanında internet bağımlılığı da bu dönem açısından önemli bir risk faktörüdür. Bu risk faktörleri ergenin sosyal, psikolojik, biyolojik gelişimini olumsuz etkilemekle birlikte hem akademik hem de kariyer süreçlerine önemli ölçüde zarar vermektedir.

Ergenlik döneminde, akademik açıdan erteleme davranışları, akademik güdülenme ve okula bağlanma önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde internet bağımlılığı gibi olası davranışsal bağımlılıklar, ergenlerde bu üç önemli faktörü doğrudan ya da dolaylı olarak ciddi düzeyde etkilemektedir.

Okula bağlanma, ergenin eğitimini sürdürdüğü okulda kendisinin o okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve kendisine saygı duyulduğuna inanması (Samdal, Wold ve Bronis, 1999; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996), kendini o gruba ait olarak hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Osterman, 2000). Genel anlamda okula bağlanma ile ifade edilmek istenen, öğrencinin okul, okul çalışanları ve okulun kazandırmak istediği akademik ideallerle olan ilişkisidir (Maddox ve Priz, 2003). Bazı araştırmacılar ise okula bağlanma kavramını, öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerle bağlantılı olarak açıklamışlardır. Bu bağlamda okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okuldaki aktivitelere yönelik değer ve yeterlilik inançlarının da yüksek olduğunu ve bu durumu davranışları ile dinamik bir şekilde gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Faircloth ve Hamm, 2005; Juvonen, 2006).

Okulların, öğrencilerin evlerinden sonraki esas çevresi olarak hayatlarında ayrıcalıklı ve stratejik bir rolü vardır (Herman, Reinke, Parkin, Traylor ve Agarwal, 2009; Yıldız ve Kutlu, 2015). Özellikle ergenlik döneminde hem öğrencilerin hem de okulun karakteristik özellikleri okula bağlanmalarının şekillenmesinde etkilidir (Moody ve Bearman, 1998: 2). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) okula bağlanma düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve psikososyal uyumlarına katkı sağladığını ifade etmektedirler. Benzer şekilde Posner ve Vandell (1999) de okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulla ilgili çalışmalarda daha aktif roller üstlendiklerini vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak Mahoney ve Cairns (1997) ise okula bağlanmanın okul dışı etkinliklere de öğrencilerin katılımlarını arttıran bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Blum (2005) da okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin intihar düşüncesi ve girişimi içeren davranışlar sergileme ihtimallerinin nispeten daha az olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Mouton (1995), okula bağlanma düzeyi düşük olan öğrencilerin yalnızlık, dışlanmışlık ve okul toplumundan yabancılaşma hissettiğini vurgulamaktadır.

Ergenlerin okula bağlanmalarını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Literatür incelendiğinde okula bağlanma ile tükenmişlik (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Zhang, Gan ve Cham, 2007) ve depresif eğilimler (Anderman, 2002; Jacobson ve Rowe, 1999) arasında negatif; yaşam kalitesi (Savi-Çakar, 2011), akran bağlılığı (Elmore ve Huebner, 2010) arasında ile pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yıldız ve Kutlu (2015) yaptıkları çalışmada depresif belirtilerin okula bağlanmanın anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erinler ile yapılan farklı bir çalışmada ise öğrencilerin okula bağlılıkları arttıkça, şiddete yönelik tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Sağlam ve İkiz, 2017).

Okula bağlanma kavramı okuldaki öğretmenlere, arkadaşlara ve okulun kendisine olan bağlanmayı kapsamaktadır. Bu bağlamda literatürde akademik güdülenme ve akademik ertelemenin, okula bağlanmayı kritik bir şekilde etkilediği çeşitli araştırmacılar ve kuramcılar tarafından ifade edilmiştir (Black, Grenard, Sussman ve Rohrbach, 2010; Dogan, 2015; Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong, 2001; Hallinan, 2011; Osher, Spier, Kendziora ve Cai, 2009; Wei ve Chen, 2010). Nitekim araştırmacılar, okula bağlanma ile akademik güdülenme arasında pozitif yönde ilişkiler

olduğunu vurgulamaktadır (Mohammadi, Sajjadi ve Kamali, 2013; Ryan, Stiller ve Lynch, 1994). Benzer şekilde başka bir araştırmada da okula bağlanma ile akademik performans arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu saptanmıştır (Wei ve Chen, 2010).

Erteleme davranışı, birey tarafından yapılması gereken herhangi bir görevin ya da verilmesi gereken kararın ertelenmesini içeren davranış şeklinde tanımlanabilir (Çıkrıkçı ve Erzen, 2016; Milgram, Mey Tal ve Levison, 1998). Farklı bir tanımda ise erteleme, önceden yapılması planlanan herhangi bir görevin mantıklı bir neden olmaksızın yapılmasının ertelenmesi durumu şeklinde açıklanmıştır (Solomon ve Rothblum, 1984). Bazı durumlarda bireyler farklı gerekçeler öne sunarak yapmaları gereken sorumluluklarını zamanında yerine getirmeyebilirler. Eğitim yaşantısı dikkate alındığında ise öğrencilerin yerine getirmesi gereken proje ödevleri, sınavlara planlı ve düzenli çalışmak, derslere hazırlıklı gelmek gibi zamanında yerine getirmesi gereken bir takım eğitimsel görevleri bulunmaktadır. Çıkrıkçı ve Erzen (2016) akademik erteleme davranışını, öğrencilerin bu yapması gereken sorumluluklarını çeşitli gerekçeler öne sürerek erteleme şeklinde tanımlamışlardır. Benzer bir şekilde öğrencinin akademik görevlerinin bazı rasyonel olmayan gerekçeler göstererek geciktirmesi ya da tamamlamaması olarak ifade edilmiştir (Senecal, Julien ve Guay, 2003). Bazı araştırmacılar ise akademik ertelemeyi, öğrencilerin okulda yapması gereken görevleri yapmayı geciktirmesi ya da son dakikada yapması şeklinde tanımlamıştır (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). Literatürdeki tanımlar incelendiğinde akademik erteleme, öğrencilerin eğitim/öğretim sürecindeki eğitimle alakalı sorumluluklarını herhangi bir nedenle vaktinde yerine getirmemesi şeklinde ifade edilebilir.

Akademik erteleme davranışı özellikle ortaöğretim öğrencileri arasında gittikçe yaygınlaşan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekinci ve Gökler, 2017). Araştırmacılar akademik erteleme davranışının kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Adesina, 2011; Ferrari ve Ware, 1992; Gustavson ve Miyake, 2017; Johnson ve Bloom, 1995; Kağan, Çakır, İlhan ve Kandemir, 2010; Kim, Fernandez ve Terrier, 2017; Owens ve Newbegin, 2000). Karataş ve Bademcioğlu (2015) çalışmalarında kişilik özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişki incelemişlerdir. Araştırmalarında dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk sahibi olma ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde;

duygusal dengesizlik ile akademik erteleme arasında ise pozitif yönde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özer ve Altun (2011) mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olanların, dıştan denetimli olanların ve performanstan kaçınma düzeyleri yüksek olan bireylerin akademik erteleme düzeylerinin de yüksek olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda içsel mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olanların, sorumluluk düzeyi yüksek olanların ve akademik özyeterlik düzeyleri yüksek olan bireylerin akademik ertelemelerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin akademik erteleme nedenleri bireyden bireye farklılık gösterebilir (Burka ve Yuen, 1982). Bu bağlamda bazı araştırmacılar akademik ertelemenin nedeninin akademik güdülenmenin düşük olmasıyla (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988), bazıları depresyonla (Saddler and Sacks, 1993), bazıları ise stres (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998) ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Akademik ertelemenin nedenleri açıklanırken kimi araştırmacılar hoşlanılmayan akademik görevlerin de ertelemeye neden olabileceğini belirtmişlerdir (Saleem, Owaisi ve Tufail, 2015). Bazı bireyler akademik güdülenmesi düşük olduğu için erteleme eğilimi gösterebilirler (Orpen, 1998; Steel, 2007).

Araştırmacıların sürekli ilgisini çeken bir konu olan akademik güdülenme, kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanabilir (Bozanoğlu, 2004). Demir-Güdül (2015) öğrencilerin okula ve öğrenme sürecine ilişkin aktivitelerinde güdülenmenin önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedirler. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenmesinin düşük olmasının, bireylerde akademik ertelemeye neden olduğu belirtilmektedir (Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001). Dolayısıyla öğrencilerin güdülenmenin davranış ve tutumlarını belirleyen önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir. Akademik ertelemenin genel olarak öğrencinin akademik hayatı üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olduğunu söylemek mümkündür (Balkıs ve Duru, 2010; Fee ve Tangney, 2000; Saleem, Owaisi ve Tufail, 2015).

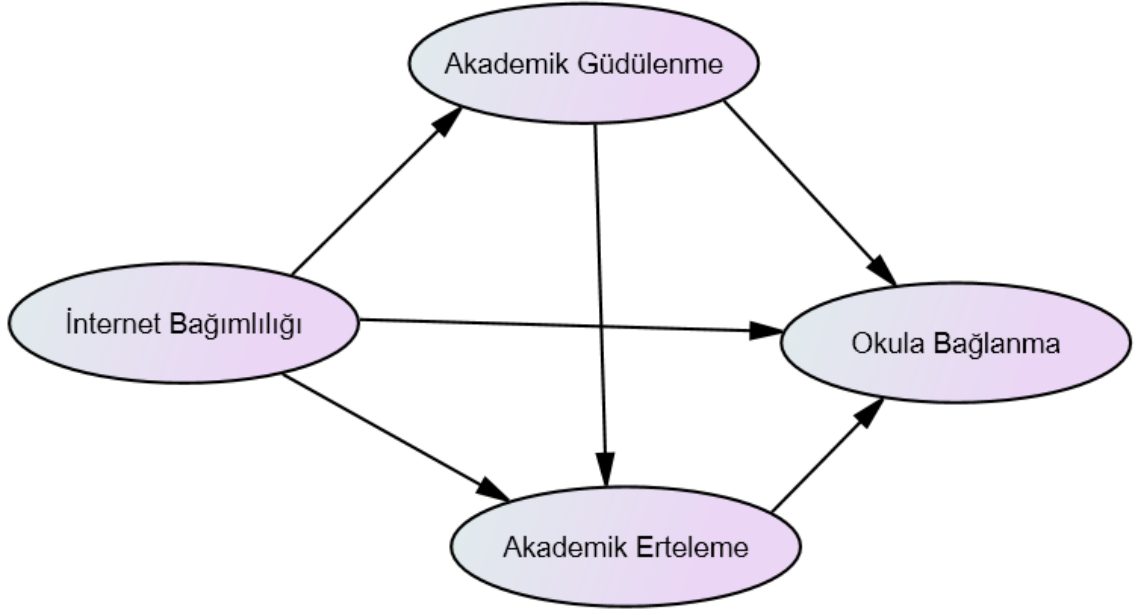
Akademik ertelemeyi ve akademik güdülenmeyi etkileyen önemli unsurlardan birisi de internet bağımlılığıdır (Chin-Sheng ve Chiou, 2007; Demir ve Kutlu, 2017; Saleem, Owaisi ve Tufail, 2015; Torun, Akçay ve Çoklar, 2015; Yang ve Tung, 2007; Young, 1999). Nitekim yapılan araştırmalarda internet bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür (Kandemir; 2014b;

Mohammadi, Tahriri ve Hassaskhah, 2015; Odacı ve Çelik, 2012). İnternet ergenler arasında yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Gross, 2004; Valkenburg, Schouten ve Peter, 2005). Bu durum ergenlerin okulla ilgili görev ve sorumluluklarını ertelemesine veya yapmamasına neden olmaktadır (Young ve Rodgers, 1998). Dolayısıyla öğrencilerde internet kullanım süresi arttıkça akademik erteleme de arttığı söylenebilir. Özellikle okul çağındaki gençlerde oldukça sık görülen aşırı internet kullanımı; onların psikolojik ve bedensel gelişimlerini, sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını artırmakta ve akademik güdülenme düzeylerini düşürmektedir (Cengizhan, 2005; Demir ve Kutlu, 2017; Young, 1999). Benzer şekilde ergenlerde yoğun internet kullanımı, onların akademik amaçlarını yerine getirmesine ya da bu amaçlar için harcadığı kaliteli sürenin azalmasına neden olmaktadır. Bu durum ergenlerin akademik olarak güdülenmesini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Sonuç olarak aşırı internet kullanımının, ergenlerin akademik güdülenmesini azaltan bir faktör olduğu söylenebilir.

Alan yazında internet bağımlılığının akademik etkileri konusunun incelendiği birçok araştırmaya ulaşılmaktadır. Fakat bu araştırmaların genellikle internet bağımlılığı ile akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ikili ilişkileri inceleyen korelasyonel türde çalışmalar olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde ergenlerde internet bağımlılığı ile akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri inceleyen bir yapısal modele rastlanamamıştır. Bu nedenle değişkenler arasındaki bu ilişkilerin bir model ile test edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ergenler arasında internet kullanımı gittikçe yaygınlaştığı düşünülmektedir. Lise yılları ergenlerin akademik olarak kariyerlerini en fazla etkileyen kritik dönemlerden birisidir. Bu nedenle yoğun internet kullanımının, ergenlerin akademik gelişimleri ile doğrudan ilişkili olan akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisinin hangi yönde ve ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma değişkenleri arasındaki ilişkileri inceleyen yapısal modeli test etmektir. Önerilen yapısal model Şekil 1’de ve modele ilişkin hipotezler ise aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1.

İnternet bağımlılığı ile akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkilere yönelik önerilen hipotetik model.

H₁: İnternet bağımlılığı akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde, negatif yönde ve doğrudan etkilemektedir.

H₂: İnternet bağımlılığı akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde, pozitif yönde ve doğrudan etkilemektedir.

H₃: Akademik güdülenme akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde, negatif yönde ve doğrudan etkilemektedir.

H₄: Akademik erteleme okula bağlanmayı anlamlı düzeyde, negatif yönde ve doğrudan etkilemektedir.

H₅: Akademik güdülenme okula bağlanmayı anlamlı düzeyde, pozitif yönde ve doğrudan etkilemektedir.

H₆: İnternet bağımlılığı okula bağlanmayı anlamlı düzeyde, negatif yönde ve doğrudan etkilemektedir.

H₇: İnternet bağımlılığı okula bağlanmayı anlamlı düzeyde, negatif yönde ve dolaylı etkilemektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde, internet bağımlılığı ile akademik gelişim konularının araştırıldığı birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Ancak bu araştırmaların daha çok internet bağımlılığı ile akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri inceleyen korelasyonel türde çalışmalar olduğu görülmektedir. Literatürde, ergenlerde internet bağımlılığı ile akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri inceleyen bir yapısal modele rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma değişkenleri arasında doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya koyacağı, internet bağımlılığının ergenlerde akademik boyuta etkisine ve okula bağlanmalarını açıklayan bir yapısal modelin test edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın ergenlerde internet bağımlılığının akademik faktörlere etkisine, okula bağlanmayı açıklayan yapısal modele ve internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma faktörlerinin birbirleri ile doğrudan ve dolaylı etkilerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca ergenler arasında internet kullanımının hızla yaygınlaşması ve internet bağımlılığının artması, okullarda psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) üzerinde ilgilenmesi

gereken ciddi problem durumlarından biri haline geldiği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın okulların psikolojik danışma servislerinde gerek akademik gelişim gerekse de internet bağımlılığı ile ilgili çalışmalarda kritik katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada önerilen hipotetik modelde yer alan okula bağlanma ile ilgili değişkenlere ilişkin yayınlar incelenerek belirlenmiştir. Okula bağlanma ile ilgili yayınlar genel olarak okula bağlanmayı arttıran ve azaltan faktörler olarak iki kategori altında toplanabilir. Okula bağlanma ile ilgili olumsuz faktörler incelendiğinde, akademik erteleme okula bağlanmayı olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir (Catalano, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004; Maddox ve Prinz, 2003; Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor, 1999). Çünkü okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeyen bireyler okula gitmeme eğilimindedirler (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007). Bu durum onların okula bağlanma düzeylerini azaltmaktadır. Okul ile ilgili sorumluluklarını erteleyen ve başarısızlık yaşayan bireyler; öğretmen, arkadaş ve okul yöneticilerinin olası eleştirilerinden kaçınmak amacıyla okuldan uzak durma hatta okulu terk etme eğilimindedirler (Blondal ve Adalbjarnardottir, 2009; Bülbül, 2012; Cairns, Cairns ve Neckerman, 1989; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Şimşek, 2011). Dolayısıyla akademik erteleme; bireyin okul, öğretmen ve arkadaşla bağlanması; daha geniş ifadeyle okula bağlanmasını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında, akademik erteleme okula bağlanmayı olumsuz etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle akademik erteleme, okula bağlanmayı açıklayan bir faktör olarak modele dâhil edilmiştir.

Literatürde akademik güdülenmenin okula bağlanmayı olumlu bir şekilde etkileyen bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Eccles 2007; Frey, Ruchkin, Martin ve Schwab-Stone, 2009; Özdemir ve Sezgin, 2011; Senko ve Dawson, 2016). Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler, okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha isteklidirler (Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001; Singh, Bickley, Trivette ve Keith, 1995; Şahin ve Çakar, 2011). Bu durum onların okula bağlanmalarını artırmaktadır. Okul ile ilgili gerekli akademik çalışmaları yapma motivasyonu yüksek olan öğrenciler, gerek arkadaşlarının beğenisini kazanmak gerekse

de öğretmen ve yöneticilerden gelen sosyal pekiştireçleri elde etmek amacıyla okulda olmaktan haz duyarlar. Aynı zamanda akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler, hem daha fazla öğrenme isteği hem de başarılı olma beklentisi fazla olan öğrencilerdir (Guay, Morin, Litalien, Valois ve Vallerand, 2015; Hill ve Werner, 2006; Moss ve St-Laurent, 2001; Pintrich, 2003). Diğer bir ifadeyle bu öğrenciler, daha fazla öğrenme arzusunda ve başarılı olmak peşindedirler (Altuntaş ve Sezer, 2017). Dolayısıyla akademik güdülenmenin, okula bağlanmayı olumlu etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle akademik güdülenme, okula bağlanmayı açıklayan bir faktör olarak modele dâhil edilmiştir.

Literatürde akademik erteleme, akademik güdülenmeden etkilendiğine ilişkin araştırmalara sıklıkla rastlanılmaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; Steel, 2007; Vallerand ve Blssonnette, 1992). Diğer bir ifadeyle araştırmalar, akademik güdülenmesi yüksek olan bireylerin, daha az erteleme davranışı sergilediğini ortaya koymaktadır (Kandemir, 2014a; Orpen, 1998; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Graham (2001) akademik güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerin, akademik görev ve sorumluluklarını düzenli ve zamanında yerine getirme eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Akademik güdülenmesi yüksek olan bireyler, akademik çalışmalara katılma, okul ile ilgili görev ve sorumluluk alma konusunda diğer bireylerle kıyaslandığında daha fazla aktif rol alma eğilimindedirler (Hicks, 1997). Ayrıca bu bireylerin akademik çalışmalara ilişkin enerjilerinin yüksek olduğu da vurgulanmaktadır. Dolayısıyla akademik güdülenmenin, akademik ertelemeyi etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle akademik güdülenme, akademik ertelemeyi açıklayan bir faktör olarak modele dâhil edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, akademik erteleme ve akademik güdülenmenin internet kullanım alışkanlıklarından etkilendiğine ilişkin birçok araştırma sonucuna ulaşılmıştır (Brate, 2017; Kandemir, 2014b; Odaci, 2011; Yang ve Tung, 2007; Young, 1999). İnternet, her ne kadar okula devam eden ergenlerde derslere hazırlanma, ödevlerini yerine getirme ve projelerini yapma konusunda bir takım katkılar sunsa da bu kullanımın aşırıya kaçması ergene akademik olarak zarar vermektedir. Yoğun internet kullanan ergenler, okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını internette geçirdikleri zaman

yüzünden aksatılmaktadırlar (Odaci, 2011; Yang ve Tung, 2007). Bu bağlamda yoğun internet kullanan ergenlerin, akademik olarak bir takım erteleme davranışlarına sahip olduklarını söylemek mümkündür. İnternette geçirilen süre arttıkça, tamamlanması gereken projelere, yapılması gereken ödevlere ve diğer akademik çalışmalara; kısaca okulla ilgili sorumluluklara düşen zaman azalmaktadır (Tsai ve Lin, 2003). Sonuçta internet bağımlılığı, bireylerin yapması gereken akademik işleri zamanında yapmasına engel olmaktadır. Dolayısıyla internet bağımlılığının, akademik ertelemeyi etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle internet bağımlılığı, akademik ertelemeyi açıklayan bir faktör olarak modele dâhil edilmiştir.

Diğer taraftan internet bağımlılığı, akademik güdülenmeyi de olumsuz yönde etkilemektedir (Chin-Sheng ve Chiou, 2007; Kandemir, 2014b). Başlangıçta okul ile ilgili akademik çalışmalarında kendilerine yardımcı olması ve destek sağlaması amacı ile interneti kullanan ergenler, internetin bir takım faydalarını hissedebilirler. Herhangi bir akademik konuyu öğrenmek ya da projeyi tamamlamak amacıyla internetten yararlanan ergenlerde bu kullanım zamanla istenmedik boyutlara ulaşabilir (Chou, Condron ve Belland, 2005). İlk başlarda derslerinde ya da akademik diğer aktivitelerde ergenin yarar görmek amacıyla başvurduğu internetin kullanım amacı zamanla değişebilir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde internet kullanımını ilk zamanlarda bir araçken ilerleyen zamanlarda bağımlılık boyutuna ulaştığında bir amaç haline dönüşebilir (Morahan-Martin ve Schumacker, 1997). Ergen, internette çeşitli oyunlar oynayarak ya da sosyal medya siteleri ve video izleme/paylaşma gibi aktivitelerle uğraşarak tüm vaktini bu alanlarda geçirmek isteyebilir. Bu aktiviteler de ergenler için diğer akademik çalışmalardan daha ilgi çekici hale dönüşebilir ve nihayet ergenlerde akademik güdülenmeyi düşüren bir faktör olabilir. Dolayısıyla ergenin internete bağımlılığı artması, akademik güdülenmesinin azalmasına neden olmaktadır. Sonuçta internet bağımlılığının, akademik güdülenmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle internet bağımlılığı, akademik güdülenmeyi açıklayan bir faktör olarak modele dâhil edilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışma;

1. 2015/2016 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkez sınırları içerisindeki resmi okullarda öğrenim gören 689 lise öğrencisinin kendilerine sunulan ölçeklere verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin internet bağımlılıkları; Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan tarafından (2016) Türkçeye uyarlanan Young İnternet Bağımlılığı Testi- Kısa Formu (YİBT-KF); akademik güdülenmeleri, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ); akademik ertelemeleri, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) ve okula bağlanmaları Türkçe uyarlaması Savi (2010) tarafından yapılan Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) maddeleri ile sınırlıdır.

3. Bu çalışmada kullanılan ölçekler kendini bildirim türünden ölçekleridir. Literatürde kendini bildirim türünden ölçeklere bir takım sınırlılıklar atfedilmektedir (Dağ, 2005). Buna göre katılımcıların ölçeklerde belirtilen sorulara objektif bir şekilde yanıt verdiklerini kestirebilmek mümkün değildir. Dolayısıyla bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

1.5. Varsayımlar

Katılımcıların veri toplamak amacıyla uygulanan ölçeklere kendi durumlarını yansıtacak şekilde içten ve objektif cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

- **İnternet Bağımlılığı:** Aşırı internet kullanılması, internet kullanma isteğinin önüne geçememe, internet kullanımından yoksun kalındığında aşırı gergin ve saldırgan olma hali şeklinde tanımlanmaktadır (Arısoy, 2009, s.56).
- **Akademik Güdülenme:** Akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak ifade edilebilir (Bozanoğlu, 2004, s.84).
- **Akademik Erteleme:** Okulla ilgili sorumlu olunan görevlerin (ödevler, sınavlara hazırlanma vb.) geciktirilmesi durumudur (Solomon ve Rothblum, 1984, s.503).
- **Okula Bağlanma:** Öğrencinin okulda akranlarıyla ve okuldaki diğer personellerle kurmuş olduğu bir ilişki ağı olarak tanımlanabilir (Mouton, Hawkins, McPherson ve Copley, 1996, s.298).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal bilgilere ve araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Okula Bağlanma

Libbey'e göre (2005) okula bağlanma; aidiyet, okuldan hoşlanma, akran ilişkileri ve öğretmen desteğini de kapsayan geniş bir kavram olmasına rağmen değişik çalışmalarda farklı araştırmacılar bu kavramı dar anlamıyla kullanmaktadır. Bu bağlamda ilgili alan yazın incelendiğinde okula bağlanmayı, Mouton ve diğerleri (1996) akran ilişkileri; Moody ve Bearman (1998) akran ilişkileri, ait olma ve okuldan hoşlanma; Gottfredson, Fink ve Graham (1994) öğretmen desteği kapsamında ele almıştır. Genel olarak okula bağlanma, öğrencinin okulda akranlarıyla ve okuldaki diğer bireylerle kurmuş olduğu bir ilişki ağı şeklinde tanımlanabilir (Mouton ve diğerleri, 1996).

Bağlanmayı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak ele alan araştırmacılar da vardır. Duyuşsal boyut kavramı ile kastedilen ergenin okula karşı ilgisi, duyguları ve tutumu; bilişsel boyut ile öğrenmeye ilişkin isteklilik, başarılı olma duygusu ve öğrenme azmi; davranışsal boyut kavramı ile da okuldaki akademik ve eğitsel faaliyetlere katılmada, kurallara uymada ve sorumluluklarını yerine getirmede isteklilik kastedilmektedir (Savi, 2011). Okula bağlanma (school attachment) kavramı okula bağlı olma (school bonding), okul bağlılığı (school engagement) ve öğrenci bağlılığı (student engagement) ile ilişkilidir (Doğan, 2014; Libbey, 2004). Okula bağlanma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bazı araştırmacıların farklı terimleri kullansalar bile aslında aynı yapıyı inceledikleri görülmektedir. Öte yandan bazı araştırmacıların ise aynı kavramları kullansalar dahi farklı durumları incelediklerine rastlanılmaktadır (Bakınız Tablo 1). Bu kavramların kullanılması, araştırmacıların kişisel tercihlerine göre değişiklikler gösterebilmektedir. Libbey (2004) yaptığı araştırmada bu kavramlarla ilişkili olan ölçme araçlarını incelemiş ve sonuçları raporlaştırmıştır. Sonrasında bu alanda geliştirilen bazı ölçme araçları da incelenmiştir. Tablo 1'de bu kavramlar ile

ilgili geliştirilen ölçme araçları ve ölçme araçlarında yer alan temalar ilgili çalışmalardan yararlanılarak sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmacıların Geliştirdikleri Ölçekler ve Ölçme Araçlarında Yer Alan Temalar

Ölçme Aracı ↓	Tema →	Akademik Bağlılık	Aidiyet	Disiplin ve Adalet	Okuldan Hoşlanma	Ders dışı Aktiviteler	Akran İlişkileri	Öğretmen Desteği
Okula Bağlanma ^{1**}							*	
Okula Bağlanma ^{2**}			*		*		*	
Okula Bağlanma ^{3**}								*
Okula Bağlı Olma ^{4**}		*		*		*		*
Okula Bağlı Olma ^{5**}		*			*			
Okul Bağlılığı ^{6**}			*		*		*	*
Okul Bağlılığı ^{7**}		*						
Okul Bağlılığı ^{8**}		*						
Okula Bağlanma ⁹			*		*		*	*
Öğrenci Bağlılığı ¹⁰		*	*		*		*	*
Öğrenci Bağlılığı ¹¹		*						

(** Aktaran, Libbey, 2004)

¹: Mouton ve diğerleri, 1996; ²: Moody ve Bearman, 1998; ³:Gottfredson ve diğerleri, 1994; ⁴: Jenkins, 1997; ⁵:Simons-Morton ve Crump, 1996; ⁶:Kalil ve Ziol-Guest, 2003; ⁷: Manlove, 1998; ⁸:Ryan ve Patrick, 2001; ⁹: Hill, 2005; ¹⁰: Doğan, 2014; ¹¹: Mazer, 2013.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, okula bağlanma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Mouton ve diğerleri (1996) akran ilişkileri; Moody ve Bearman (1998) okula bağlanma, okuldan hoşlanma ve akran ilişkileri; Gottfredson ve diğerleri (1994) öğretmen desteği; Hill (2005) ise aidiyet, okuldan hoşlanma, akran ilişkileri ve öğretmen desteği temalarıyla bu kavramı inceledikleri görülmüştür. Diğer taraftan okula bağlı olma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Jenkins (1997) akademik bağlılık, disiplin ve adalet, ders dışı aktiviteler ve öğretmen desteği; Simons ve diğerlerinin de (1996) akademik bağlılık ve okulda hoşlanma temalarıyla bu kavramı ele aldıkları görülmektedir. Okul bağlılığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Kalil ve Ziol-Guest (2003) aidiyet, okuldan hoşlanma, akran ilişkileri ve öğretmen desteği; Manlove (1998) ile Ryan ve Patrick

(2001) akademik bağıllık temalarıyla inceledikleri görülmüştür. Son olarak öğrenci bağıllığı ilişkili çalışmalar incelendiğinde; Doğan (2014) akademik bağıllık, aidiyet, okuldan hoşlanma, akran ilişkileri ve öğretmen desteği; Mazer (2013) ise akademik bağıllık temalarıyla incelemiştir. Bu alanda geliştirilen ölçme araçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; Libbey'in (2004) de vurguladığı gibi araştırmacıların çalışmalarında kullandıkları kavramlar ile bu çalışmaların içeriğine ilişkin araştırmacıların üzerinde hem fikir oldukları net sınırlar olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte hem okula bağlanma ile ilgili çalışmalarda hem de diğer benzer araştırmalarda genel olarak öğrencinin kendisini o okulun üyesi gibi hissetmesi, okul ortamındaki diğer kişilerle olan ilişkiler ve öğretmen desteğinin, bu yapıyı değerlendirmede önemli faktörler olduğu görülmektedir. Bu kuramsal açıklamalar ve literatürdeki diğer çalışmalar dikkate alındığında okula bağlanma ile ilişkili okul bağıllığı, okula bağıllık, öğrenci bağıllığı kavramlarının içerdikleri anlam açısından birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmadığı ve araştırmacılar tarafından sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir.

Kapsamı ne olursa olsun okula bağlanma, ergenler açısından kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Lippey, 2004; Özer, Atik, Şad ve Kış, 2015; Savi, 2011). Nitekim araştırmalarda okula bağlanmanın şiddet eğilimi (Bellici, Sardoğan ve Yılmaz, 2014), yaşam doyumu (Özdemir ve Koruklu, 2013), akademik özyeterlik (Canbulat, Cipevizci, Kalfa ve Fahliogulları, 2017), akademik başarı (Demir ve Kutlu, 2017; Karaşar ve Kapçı, 2016; Pearson, Muller ve Wilkinson, 2007; Savi, 2011), duygusal sorunlar (Karaşar ve Kapçı) ve zararlı madde kullanımı (Henry ve Slater, 2007) gibi faktörlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Taylı (2008), ergenin okula bağlanamamasının okul terkine kadar sebep olabilecek çeşitli problemlere yol açabileceğini belirtmiştir. Yavuz (2015) ise okula bağlanma ile yılmazlık arasında pozitif yönde ilişki olduğunu saptamıştır. Özdemir ve Kalaycı (2013) öğretmen desteğinin ve okula ilişkin algılarının öğrencilerin okula bağlanmalarında önemli faktörlerden olduğunu vurgulamaktadırlar. Diğer bir ifadeyle öğretmen desteği yüksek olan ve okula ilişkin algıları olumlu olan öğrencilerin, okula bağlanma düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okula bağlanmalarını artırmak için okulu olumlu bir yer olarak hissetmelerine olanak sağlayacak bir takım düzenlemeler yapılmasının faydalı olabileceğine dikkat çekilmektedir.

Araştırmacılar okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, şiddet eğilimlerinin düşük olduğunu vurgulamaktadırlar (Bellici ve diğerleri, 2014). Yine araştırmacılarca okula bağlanma ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde ilişki olduğu görölmüştür (Canbulat ve diğerleri, 2017). Ayrıca akademik öz-yeterlikleri yüksek olan bireylerin, yaşam doyumlarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Özdemir ve Koruklu, 2013). Okula bağlanma düzeyi düşük olan öğrencilerin ise akademik başarısızlık yaşadıkları, riskli davranışlar yapma eğiliminde oldukları ve şiddet eğilimlerinin daha yüksek olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Black ve diğerleri, 2010; Easterbrooks, Davidson ve Chazan, 1993; Karaşar ve Kapçı, 2016; Kıyılıoğlu ve Dönmez, 2017; Pearson ve diğerleri, 2007; Savi, 2011). Yapılan bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde; okula bağlanmanın, ergenlik döneminde üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri olduğu görölmektedir.

Okula bağlanmanın artırılmasının ergenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır. Ergenlerin okula bağlanmalarında akran ilişkilerinin, öğretmen desteğinin, okula aidiyetin, okula karşı olumlu tutuma sahip olmanın önemli etkenler olduğu ifade edilmektedir (Altuntaş ve Sezer, 2017; Mouton ve diğerleri, 1996; Moody ve Bearman, 1998; Gottfredson ve diğerleri, 1994, Hill, 2005; Savi, 2011). Eğitimin hedefleri bireylerin toplumsallaşması, kişisel gelişimi, akademik başarının artırılması, mutluluğu ve bireye istendik davranışları kazandırmaktır. Bir okulun etkililiği ise o okuldaki öğrencileri öğrenmeye ve başarılı olmaya teşvik edebilmesi, çevreye uyumlu ve mutlu bireyler yetiştirebilmesi ile ölçülebilir (Deci ve diğerleri, 1991; Samdal, Wold ve Bronis, 1999: 296-297; Yavuzer, 2002). Bundan dolayı eğitimcilerin genel kaygısı, öğrencilerin eğitimin istendik hedeflerine ulaşabilmesidir. Bu ise öğrencinin okulun değerli bir üyesi olduğunu hissetmesi, okuldaki diğer akranlarıyla ve öğretmenleriyle yakın ilişkiler geliştirebilmesiyle kısacası ergenin okula bağlanma düzeyinin artırılmasıyla mümkündür. Hem akademik hem eğitsel diğer hedeflere ulaşabilmek için okula bağlanmanın önemi dikkate alındığında okulların öğrenci açısından çekici ortamlar olmasının faydalı olabileceği düşünölmektedir.

2.1.2. Akademik Erteleme

Erteleme, yapılması gereken bir göreve başlamanın ya da başlanan bir görevin tamamlanmasının bilinçli bir şekilde geciktirilmesidir. Akademik erteleme ise okul ile ilgili sorumlu olunan görevlerin (ödevler, sınavlara hazırlanma vb.) geciktirilmesi durumudur. Bireyler görevden kaçındıkları için veya başarısızlık korkusundan (üstesinden gelemeyeceğini düşündüğünden) dolayı da akademik erteleme davranışı sergileyebilirler (Solomon ve Rothblum, 1984). 1980'li yıllardan günümüze kadar akademik ertelemeye ilişkin farklı bakış açılarıyla değişik tanımlamalar yapılmıştır. Bu dönemlerde bazı araştırmacılar ertelemeyi işlevsel yönleriyle ele alırken kimi araştırmacılar ise işlevsel olmayan yönlerini ön plana çıkarmışlardır (Steel ve Klingsieck, 2016).

Steel, akademik ertelemeyi herhangi bir derse yönelik planlanan bir çalışmanın gecikmeden dolayı daha kötüye gideceğinin bilinmesine rağmen, istemli bir şekilde yapılmasının ertelenmesi şeklinde açıklamaktadır (Steel, 2007). Akademik erteleme davranışı, özellikle ergenler arasında yaygın görülen, onların akademik performanslarını olumsuz etkileyerek zaman içerisinde notlarının düşmesine ve öğrencinin strese girmesine neden olabilen bir problemdir. Bu bağlamda akademik erteleme davranışının bireyin kendisini suçlu ve aşağılık hissetmesine neden olabileceği belirtilmektedir (Fee ve Tangney, 2000; Saleem, Owaisi ve Tufail, 2015).

Kişisel ve çevresel faktörler de bireylerdeki erteleme davranışına neden olmaktadır. Güdülenmenin az olması, erteleme nedenlerinden birisidir. Akademik erteleme davranışı gösterenlerin, okul ile ilgili görevlerden hoşlanmamaları ve akademik erteleme davranışı sergilemeyen öğrencilerle kıyaslandığında sınavlarından düşük not almaları şaşırtıcı bir durum değildir (Brownlow ve Reasinger, 2000). Akademik erteleme davranışı gösteren öğrenciler, derslerine planladıklarından daha az zaman harcarlar ve hep daha sonra çalışmaya başlama niyetindedirler (Lay ve Burns, 1991). Erteleme davranışı sergileyenler amaç oluşturmada ve zaman yönetimi konusunda problem yaşarlar (Lay ve Schouwenburg, 1993).

Klingsieck, ertelemeyi dört farklı perspektifte değerlendirmiştir. Birinci perspektif ertelemenin sorumluluk, nevrotiklik, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı,

iyimserlik ve zekâ gibi kişilik özellikleridir. İkincisi içsel ve dışsal güdülenme, öz-belirleme, akış, amaç yönelimi, kontrol odağı, öz-yeterlik, öz kontrol, eylem kontrolü, öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi gibi irade ve güdülenme ile ilişkili özelliklerdir. Üçüncüsü ertelemeyi kaygı, depresyon, stres ve kişilik bozukluklarıyla ilişkilendiren ve akademik erteleme sorununu klinik açıdan değerlendiren klinik psikoloji perspektifidir. Sonuncusu ise akademik görevin özellikleri ve öğretmen özellikleri gibi durumsal ve bağlamsal faktörler üzerinden ertelemeyi açıklayan durumsal perspektiftir. Son zamanlarda araştırmacılar arasında yaygınlık kazanan bakış açısı dördüncü bakış açısıdır (Klingsieck, 2013)

Görevden kaçınma, karar verme güçlüğü, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik (Brownlow ve Reasinger, 2000), akademik memnuniyetsizlik, öz-kontrol eksikliği ve okul arkadaşlarına hissedilen negatif duygular (Elliott ve Sheldon, 1997), öz-düzenlemedeki başarısızlık (Steel ve Klingsieck, 2016), sorumluluk düzeyinin düşük olması (Eerde, 2003; Steel, 2007; Steel ve Klingsieck, 2016), öz-disiplin eksikliği (Steel ve Klingsieck, 2016) akademik erteleme davranışına neden olmaktadır. Ayrıca araştırmalarda akademik erteleme ile öz saygı (Rebetz, Rochat ve Van-der-Linden, 2015; Ryan ve diğerleri, 1994), amaç yönelimi (Seo, 2009), öz-yeterlik (Kandemir, 2014; Waschle, Allgaier, Lachner, Fink ve Nückles, 2014), planlama becerileri (Rabin, Fogel ve Nutter-Upham, 2011), öz düzenleme (Kandemir, 2014; Klassen ve diğerleri, 2008; Motie, Heidari ve Sadeghi, 2012) arasında negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Akademik erteleme ile dürtüsellik (Muñoz-Olano ve Hurtado-Parrado, 2017; Steel ve Klingsieck, 2016), mükemmeliyetçilik (Steel ve Klingsieck, 2016) ve başarısızlık korkusu (Hagbin, McCaffrey ve Pychyl, 2012) arasında ise pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Schraw, Wadkins ve Olafson (2007), öğretmenlerini sevmeyen öğrencilerin, akademik görevlerini ertelediklerini, alacakları olumsuz notları dahi önemsemediklerini ve okuldaki görev ve sorumluluklarına daha az zaman ayırdıklarını belirtmektedirler. Eğer erteleme süreklilik haline gelir ve yapılması gereken işlerin ertelenmesi göze çarpan bir şekilde her gün tekrarlanırsa o zaman psikolojik ve fiziksel rahatsızlık meydana getirir (McCown ve Johnson, 1991). Bu bağlamda akademik ertelemenin, öğrencinin akademik başarısının ve öznel iyi oluşunun önünde ciddi bir tehdit olduğu

vurgulanmaktadır (Steel ve Klingsieck, 2016). Benzer şekilde araştırmacılar okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirememeye tutumunun, ergenlerde okul terkine kadar uzanan çeşitli problemlere neden olabileceğini belirtmektedir (Blondal ve Adalbjarnardottir, 2009; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011).

2.1.3. Akademik GÜdülenme

Eđitimdeki en önemli psikolojik kavramlardan birisi de şüphesiz güdülenmedir (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1992). GÜdülenmiř kişilerin bir işi başlayıp bitirmeye yönelik enerjileri vardır (Ryan ve Deci, 2000). GÜdülenmesi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilerle kıyaslandığında akademik görevlerini yerine getirmeleri daha muhtemeldir. Aynı zamanda bu öğrenciler, okul ile ilgili bilgileri kavramada ve zihinde tutmada başarılıdırlar (Deci ve diğerleri, 1991). GÜdülenmiř olmak demek, bir işi yapmak, bir görevi tamamlamak için harekete geçmek demektir. Dolayısıyla herhangi bir işi yapmak için harekete geçme isteğini ya da ilhamını kendisinde hissetmeyen kiři de güdülenememiş kişidir (Ryan ve Deci, 2000). Akademik güdülenme ise akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi şeklinde ifade edilebilir (Bozanoğlu, 2004). Bu bağlamda Díaz-Morales, Cohen ve Ferrari (2008) akademik güdülenmesi yüksek olan bireylerin, erteme davranışından kaçındıklarını vurgulamaktadırlar.

Akademik güdülenme ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmacıların akademik güdülenmeyi farklı açılardan ele aldığı görölmektedir. Vallerand ve diğerleri (1992) akademik güdülenmeyi içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenememe olarak üç boyutta incelemiştir. İçsel güdülenme ile bireyin sırf kendisi istediği, yapmaktan keyif aldığı ve kendisine doyum sağladığı için harekete geçme isteği kastedilmektedir. Buna göre içsel güdülenmeye sahip bireylerde harekete geçme isteği kendiliğindedir, yapılacak eylem ona doyum sağlamakta ve o eylemi yaparken kişi haz almaktadır. Dışsal güdülenmede ise herhangi bir eylemin bireyin kendisi ya da haz aldığı için değil, o eylemin sonuçları düşünülerek yapılması eğilimidir. Diğer bir ifadeyle dışsal güdülenmede, birey yapacak olacağı eylemden değil; o eylemin sonucundan doyum sağlamaktadır, denilebilir. GÜdülenememe ise bir eylemin ne

kendisinin ne de sonucunun bireyde doyum sağlamaması durumu söz konusudur. Buna göre güdülenememe durumunda, eylemi yapmak da eylem yapılmış olsa ortaya çıkacak sonuç da bireye haz vermemektedir. Güdülenemeyen bireyler, bir eylemi yapmak için içsel ya da dışsal olarak harekete geçmek istemezler. Güdülenemeyen bireyler, bir eylemle karşılaştıklarında kendilerini yeteneksiz ve kontrol edemez hissedeler. Bu bağlamda öz-kontrolleri de düşüktür. Bu bireyler, okula gitmek zorunda olmaktan dolayı yakınılar ve nihayetinde akademik aktivitelere katılmaya başlamayı reddederler (Vallerand ve diğerleri, 1992).

Ryan ve Deci (2000) ise akademik güdülenmeye farklı bir açıdan yaklaşmış ve güdülenmenin sadece düzeyinin değil, türünün de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Diğer bir ifadeyle bireyin sadece güdülenme düzeyinin ne kadar olduğuna bakmak değil, ne tip bir güdülenmeye sahip olduğunu da anlamak önemlidir. Ryan ve Deci, bireyin eyleme geçmesinde altta yatan tutumların ve eylemi doğuran hedeflerin belirleyici olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin bir öğrenci ilgi ve merakının dışında olan herhangi bir ödevi, öğretmenin ya da ebeveynlerinin takdirini kazanmak için yapabilir. Ya da bir öğrenci, herhangi bir becerinin kendisine iyi not getirmek, ayrıcalıklı yapmak gibi faydaları olacağına önemini fark etmesi onu o becerileri öğrenme için güdüleyebilir. Bu iki örnekte de görüleceği gibi her iki durumda da öğrencinin harekete geçmesi için belirleyici olan sadece güdülenme düzeyinin artması değil, güdülenmenin niteliğinin ve odak noktasının da belirleyici olduğu görülmektedir. Ryan ve Deci (2000), öğrenme niteliğinin artmasında içsel güdülenmenin önemli ve etkili faktör olduğunu kabul etmekle birlikte güdülenmenin altında yatan nedenlerin de belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Schunk ve Pajares (2009) güdülenmeyi, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından etkilenerek geliştirdikleri öz-yeterlik teorisiyle açıklamışlardır. Sosyal bilişsel kurama göre, kişinin öğrenmesinde duyguları, düşünceleri, bilişsel faktörler, davranışların sonuçları ve çevresel faktörler etkilidir. Öz-yeterlik kavramı ile kastedilen, belirli bir seviyedeki eylemleri öğrenmek veya gerçekleştirmek için algılanan yetenekleri ifade edilmektedir. Öz-yeterliğin güdülenme üzerindeki etkisi büyüktür. Öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, derslere daha kolay katılır, daha sıkı çalışır, daha uzun süre çalışmaya devam eder, öğrenmeye daha fazla ilgi gösterir ve daha üst seviyelere erişirler. Schunk

ve Pajares'a (2009) göre bireyler, kendi gelişimlerini aktif bir şekilde sağlayabilir ve eylemlerinin sonuçlarını kendileri belirleyebilir. Bunun için diğerlerinin deneyimlerinden yararlanabilir, alternatif öğrenme planları geliştirebilir ve kendi eylemleri üzerine düşünebilir. Schunk ve Pajares (2009) bireylerin kendilerini yetkin hissettikleri eylemlere yapmaya ilişkin güdülenmelerinin yüksek olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca yapacakları eylemin kendilerini isteyecekleri sonuca götüreceğine ilişkin inançları yoksa o eylemi yapmaya güdülenmeyeceklerini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde öz-yeterliği düşük olan öğrencilerin derse ilişkin güdülenmeme nedenleri anlaşılabilir. Çünkü çalışsa dahi başarılı olamayacağını düşünen öğrenciler, akademik olarak güdülenmeyeceklerdir.

Wigfield, Tonks ve Klauda ise akademik güdülenmeyi başarı motivasyonu alanındaki çalışmalardan etkilenerek geliştirdikleri beklenti-değer teorisiyle açıklamışlardır (2009). Bu kurama göre güdülenmede, beklentiler ve değerler etkilidir. Bireyler kendi beklenti ve değerlerine uygun olacak eylemleri yapma eğilimindedir. Kişilerin beklenti ve değerleri ise yetkinlik algılarından, yapılacak eylemin zorluğuna ilişkin algılardan, hedeflerinden, önceki başarı/başarısızlık deneyimlerinden etkilenmektedir. Özetle bireylerin akademik güdülenmelerinde, akademik göreve ilişkin beklentilerin ve o göreve verdikleri değer, görevin zorluk algısının ve önceki eylemlerinin sonuçlarının etkili olduğu vurgulanmaktadır (Wigfield ve diğerleri, 2009).

Pintrich (2009) akademik güdülenmenin gerçekleşebilmesi için hedeflerin kişinin potansiyelleriyle uygun ve bilinçli seçilmiş olması gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencide akademik güdülenmenin sağlanabilmesi için öğrencinin ulaşabileceği seviyesine uygun hedefler seçilmesi önemlidir. Bu bağlamda Maehr ve Zusho (2009) hedef belirlemenin akademik güdülenme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu; ancak güdülenmeyi sadece hedeflerle, sadece öz-yeterlikle vb. tek bir kavramla açıklamanın uygun olmayacağını vurgulamışlardır. Onlara göre uygun hedeflerin yanı sıra ihtiyaçlar, teşvikler, içsel dürtüler ve değerler de güdülenmenin belirleyicileridir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik güdülenmelerinde ulaşılabilir hedef belirlemelerinin, ihtiyaçlarının, akademik çalışmalara teşvik edilmelerinin, iç seslerinin ve değerlerinin önemli olduğu söylenebilir.

Dweck ve Master öğrencilerin kendi zekâlarına ilişkin inançlarının onların güdülenmelerini ve hedeflerini şekillendirdiğini belirtmektedirler (2009). Ayrıca öğrencilere zekânın geliştirilebilir olduğu öğretilirse, öğrencilerin de güdülenmelerinin ve hedeflerinin aşamalı olarak artabileceğini ve daha zor akademik görevleri yapmak için daha istekli hale gelebilecekleri ifade edilmektedir. Öğrencilerin başarılarının ödüllendirilmesi, çalışmalarına dönütler verilmesi, disiplinli çalışmayla başarıya ulaşabileceğinin mümkün olduğuna dair mesajlar iletilmesi güdülenmelerinin artmasını sağlayacağı vurgulanmaktadır (Dweck ve Master, 2009).

Akademik güdülenme, öğrenmeye güdülenme terimine oldukça yakındır. Görevi tamamlayınca elde edeceği kazanımlar yüksek olduğunda öğrencinin o işi tamamlamaya yönelik güdülenmesi de yüksek olmaktadır. Ailenin akademik geçmişi olan öğrenciler ile olmayanlar arasında güdülenme düzeyleri arasında farklılaşma bulunamamıştır. Öğrenciler bilimsel olarak yönlendirilirse içsel, mesleğe ilişkin yönlendirilirse dışsal güdülenmeleri artar (Wilkesmann, Fischer ve Virgillito, 2012). Bedel ve Hamarta (2014) akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olmasının, öğrencilerin ellerindeki işe daha iyi odaklanmalarını ve işe yönelik hedeflerinin daha belirgin olmasını sağladığını vurgulamaktadır.

Araştırmacılar güdülenmenin performansı artırdığını belirtmektedirler (Kandemir, 2014a; Steel, 2007). Bu bağlamda akademik güdülenmenin, akademik performansı olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Wilkesmann, Fischer ve Virgillito, 2012). Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirme çabalarının yüksek olduğu, bu görev ve sorumlulukları yapmaya ilişkin enerjiyi kendilerinde hissettiği, ders ile ilgili kavramları daha kolay öğrenip daha uzun süre hafızalarında tutabildikleri bunun sonucunda da akademik performanslarının ve akademik başarılarının yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Deci ve diğerleri, 1991; Vallerand ve diğerleri, 1992). Güdülenme aynı zamanda devamlılık, öğrenme, başarı ve performansla doğrudan ilişkilidir (Vallerand ve diğerleri 1992). Dolayısıyla akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik başarıları daha yüksektir. Ayrıca bu öğrencilerin eğitimlerine uzun süre devam ettikleri görülmektedir (Deci ve diğerleri, 1991).

Akademik güdülenmenin yüksek düzeyde olmasının, öğrencilerin okula aidiyetlerini olumlu yönde etkilediği, bu öğrencilerin sorumluluklarını tamamlamak noktasında daha iyi odaklandıkları ve hedeflerinin daha net olduğu belirtilmektedir (Bedel ve Hamarta, 2014; Duru ve Balkıs, 2015).

2.1.4. İnternet Bağımlılığı

İnternet, kısa sürede küçükten büyüğe birçok insanın dikkatini çekmiş ve henüz icat edileli yarım asır dahi olmamışken dünya nüfusunun yaklaşık yarısı tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Worldometers, 2017). Türkiye’de ise bu oran daha yüksektir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2017 yılı itibariyle ülke nüfusunun 3’te 2’sinden fazlası interneti kullanmaktadır. İnternetin bu kadar hızlı bir şekilde yaygınlaşmasına, sağlamış olduğu fırsatların, getirmiş olduğu yeniliklerin ve sunduğu avantajların etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Kim, Hughes, Park, Quinn ve Kong, 2016; Kuss, 2013; Müller, Dreier, Beutel, Duven, Giralt ve Wölfling, 2016; Wallace, 2014; Şad ve Nalçacı, 2015; Yu, Li ve Zhang, 2015). Cho ve diğerleri (2017) bu kadar kısa sürede yaygınlaşmasında mobil telefonlar ve taşınabilir diğer araçlarda internet kullanılabilme imkânının da etkili bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Öte yandan bazı araştırmacılar ise internetin yoğun bir şekilde ve bilinçsiz olarak kullanıldığında bazı problemlere neden olduğunu belirtmektedir (Ceyhan, 2008; Demir ve Kutlu, 2016,2017; Young, 2004).

Alan yazın incelendiğinde internet bağımlılığı kavramının ilk olarak 1996 yılında Goldberg tarafından kullanıldığı (Goldberg, 1996), internet bağımlılığına ilişkin ilk araştırmaların ise İngiltere’de yapıldığı görülmektedir (Young, 2004). İnternet bağımlılığını ölçmek amacı ile geliştirilen ilk ölçme aracı ise Young tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan Young İnternet Bağımlılığı Testi’dir (Young, 1998a). Sonrasında Anderson DSM 4’te yer alan madde bağımlılığı ölçütlerini incelemiş ve oradaki bağımlılık kriterlerini internet bağımlılığı için de birer tanı kriteri olacak şekilde uyarlamıştır (Anderson, 2001). Young’tan günümüze araştırmacılar internet bağımlılığını ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirmişlerdir (Günüç ve Kayri, 2010; Kang ve Oh, 2002; Meerkerk, Van-Den-Eijnden, Vermulst ve Garretsen,

2009; Nichols ve Nicki, 2004; Zhang ve Lei, 2013). Nitekim Amerikan Psikiyatri Birliği'nin ruhsal bozuklukları sınıflandırma sistemi olan DSM 5'te de internet bağımlılığı kavramı ilk olarak geçmiştir (APA, 2013). Cho ve diğerleri ise DSM 5'te belirtilen kriterleri temel alarak 7 boyut ve 26 maddeden oluşan internet bağımlılığı ölçeği geliştirmişlerdir (2014). İnternet bağımlılığı kavramının ortaya atılması ve internet bağımlılığının ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçme aracını geliştirilmesinin üzerinden henüz çeyrek asır dahi geçmemişken bu konunun bilim insanlarının dikkatini yoğun bir şekilde çektiği ve üzerinde sayısız araştırmalar yapıldığı görölmektedir.

Literatürde internet bağımlılığı kavramı, problemlili internet kullanımı (Caplan, 2002; Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007; Davis, Flett ve Besser, 2002), patolojik internet kullanımı (Davis, 2001; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Niemz, Griffiths ve Banyard, 2005), kompülsif internet kullanımı (Greenfield, 1999; Meerkerk, Van-Den-Eijnden, Vermulst ve Garretsen, 2009), aşırı internet kullanımı (Weinstein ve Lejoyeux, 2010; Yang, Choe, Baity, Lee ve Cho, 2005) gibi farklı kavramlar kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Gerek internet bağımlılığı kavramı kullanıldığı gerekse de anılan diğer kavramların kullanıldığı araştırmalarda internetin yoğun ve istenmedik bir şekilde kullanılmasının etkilerinin incelendiği görölmektedir. Diğer bir ifade ile kullanılan kavramlar farklı olsa da araştırdıkları temel konu internetin aşırı ve uygun olmayan bir şekilde kullanımınıdır.

Literatür incelendiğinde internet bağımlılığı kavramının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı, yapılan tanımlar incelendiğinde ortak noktaları bulunmasına rağmen henüz üzerinde fikir birliğinin sağlandığı bir tanıma rastlanamadığı görölmektedir. Bu durumu Cho ve diğerleri (2014) aşırı internet kullanımı hakkındaki endişeler tüm dünyada ortaktır; ancak bağımlılığının tam olarak nasıl ölçüleceği ve nasıl tanımlanacağı konusunda fikir birliğine varılamamıştır diyerek ifade etmiştir. Cao ve diğerleri (2017) internet bağımlılığını, kişinin hayatında psikolojik olarak, sosyal yönden ve okul/iş yaşamında olumsuz sonuçlara yol açmasına rağmen, bu durumu kontrol edemeyecek bir şekilde kullanmaya devam etmesi durumu olarak ifade etmektedir. Başka bir tanımda ise internet bağımlılığı, interneti günlük iş ve işlemlerde problemlere neden olacak ölçüde aşırı kullanma ve bu aşırılığı kontrol edememe durumu olarak tanımlanmıştır (Kalaitzaki ve Birtchnell, 2014). Genel olarak

internet bağımlılığı, aşırı internet kullanılması, internet kullanma isteğinin önüne geçememe, internet kullanımından yoksun kalındığında aşırı gergin ve saldırgan olma hali şeklinde tanımlanabilir (Arısoy, 2009).

Literatür incelendiğinde ergenler üzerinde internet bağımlılığının bir takım olumsuz etkilerinin olduğu araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. Araştırmacılar internet bağımlılığının akademik performansı düşürdüğünü belirtmektedirler (Chen ve diğerleri, 2015; Khan ve diğerleri, 2016). Ayrıca araştırmalarda internet bağımlılığının depresif eğilimleri artırdığı (Demir ve Kutlu, 2016; Wu, Li, Lau, Mo ve Lau, 2016) ve sosyal bağıllığı azalttığı (Savci ve Aysan, 2017) saptanmıştır. İnternet bağımlılığının alkol kullanımını artırdığı (Chang ve diğerleri, 2015) ve yeme problemlerine (Dalgali, 2016) yol açtığı araştırmacılar tarafından vurgulanan diğer olumsuz etkileridir. Özetle internet bağımlılığının, akademik olarak ergeni olumsuz etkilediği, ergenin kişilerarası ilişkilerine, bedensel ve ruhsal sağlığına çeşitli açılardan zarar verdiği söylenebilir.

Araştırmacılar internet bağımlılığına neden olan bazı risk faktörlerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Bilim insanları sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ergenlerin, düşük olan ergenlere göre daha fazla bağımlılık sergilediklerini (Günüç ve Kayri, 2016) belirtmektedirler. Alkol kullananların (Lam, Peng, Mai ve Jing, 2009) ve diğer insanlarla ilişkilerinin istendik düzeyde olmayanların (Kalaitzaki ve Birtchnell, 2014) interneti daha fazla kullanma ve internet bağımlısı olma eğiliminde oldukları ifade edilmektedir. Bu bağlamda uzun süre internete bağlı kalanların (Aydın-Avcı, Altın, Öz ve Çelik-Eren, 2016; Derin ve Bilge, 2013) internet bağımlısı olmaları şaşırtıcı bir durum değildir.

Shi, Wang ve Zou (2017), aileleriyle ilişkileri istediği gibi olmayan ve dolayısıyla ailesel sorunlar yaşayan ergenlerin internet bağımlısı olmalarının daha muhtemel olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda sosyal destek ağının yetersiz olmasının, ergenlerde internet bağımlılığına neden olduğu araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Ding, Li, Zhou, Dong ve Luo, 2017; Jia, Li, Li, Zhou, Wang ve Sun, 2017; Terzioğlu, 2017). Kalaitzaki ve Birtchnell üzüntülü olmanın internet bağımlılığını artıran bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir (Kalaitzaki ve Birtchnell, 2014). Benzer şekilde farklı araştırmalarda da stres verici yaşam olaylarının (Park, Lee ve Jun, 2017;

Lam ve diğeri, 2009; Schimmenti ve diğeri, 2017) internet bağımlılığını artıran bir faktör olduğunu vurgulanmıştır. Özetle bireylerin diğeri insanlarla ilişkilerinin istenen düzeyde olmaması, yeterli sosyal destek mekanizmalarının bulunmaması ve stres verici yaşam olayları ergenlerin internet bağımlılığını artıran bir faktör olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmacılar yalnızlığın internet bağımlılığını artıran bir faktör olduğunu (Eroğlu ve Bayraktar, 2017; Shi ve diğeri, 2017), öz-saygısı düşük olan (Shi ve diğeri, 2017), aleksitimik (Lyvers, Karantonis, Edwards ve Thorberg, 2016; Schimmenti ve diğeri, 2017), olumsuz otomatik düşüncelere sahip (Park ve diğeri, 2017) ve akademik başarısızlık yaşayan (Derin ve Bilge, 2013) ergenlerin internet bağımlılığında risk grupları arasında olduğunu belirtilmektedir.

İnternet bağımlılığının yaygınlığı ile ilgili çalışmalar, araştırmacıların üzerinde durdukları diğeri bir husus olmuştur. İnternet bağımlılığının yaygınlığı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Çin'de 1639 ergen ile yapılan bir araştırmada (Lam ve diğeri, 2009) bağımlılık oranının %10.8, Kore'de bir araştırmada %3.5 (Whang, Lee ve Chang, 2003) farklı bir araştırmada %1.6 (Kim ve diğeri, 2006), Norveç'te yaklaşık %2 (Johansson ve Gøtestam, 2004), İran'lı ergenlerde ise %3.8 olarak hesaplanmıştır. Türkiye'de ergenler üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, internet bağımlılığı oranının %19.43 ile %4.1 arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Canan, Ataoglu, Nichols, Yildirim ve Ozturk, 2010; Çam ve Nur, 2015; Günüç ve Kayri, 2016; Taylan ve Işık, 2015). Tüm bu araştırmalar birçok toplumda ergenlerin değişen oranlarda ve azımsanmayacak ölçüde internet bağımlılığına sahip olduklarını göstermektedir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okula bağlanma, akademik erteleme, akademik güdülenme ve internet bağımlılığı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1. Okula Bağlanma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altuntaş ve Sezer (2017) Malatya il merkezinde bulunan dört farklı ortaokulda öğrenim gören 562 öğrencinin katıldığı araştırmada ortaokul ğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okula bağlanmaları cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Benzer Şekilde ğrencilerin okula bağlanmaları, okulun fiziki durumuna ve aylık gelir düzeyine göre de farklılaşmamıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre takdir-teşekkür belgesi alan öğrencilerin karnesinde zayıfı olan öğrencilere göre okula bağlanma puanları daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer Şekilde fazla sayıda öğretmeden memnun olan ve arkadaş sayısı fazla olan öğrencilerin okula bağlanmalarının yüksek olduğu da grlmştr. Ayrıca araştırmada okul tükenmişliğinin okula bağlanmayı olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde okul tükenmişliği arttıka okula bağlanmanın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Canbulat ve diğerleri (2017) tarafından İzmirden il Buca ilçesinde resmi ilkokullarda öğrenim gören 612 ilkokul 4. sınıf ğrencisi ile yapılan araştırmada kesintili-zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul ğrencilerinin, okula bağlanma ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, kız öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, öğrencilerin okula bağlanmaları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Benzer Şekilde ğrencilerin okula bağlanmaları, okula başlama yaşlarına göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ayrıca araştırmada ergenlerin okula bağlanmaları ile akademik öz-yeterlikleri arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre okula bağlanma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin de yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Karababa, Oral ve Dilmaç (2017) tarafından Denizli ilinde bir ortaokulda öğrenim grmekte olan 317 ğrenci ile yaptıkları çalışmada ortaokul ğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değerin rolünü incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada okula bağlılık okula bağlanma leği ile ölçülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okula bağlanma ile

öğretmen sosyal desteği, arkadaş sosyal desteği, aile sosyal desteği ve insani değer arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmen sosyal desteği, arkadaş sosyal desteği ve insani değerlerin okula bağlanmayı yordarken aile sosyal desteğinin ise yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde öğretmen sosyal desteği, arkadaş sosyal desteği ve insani değerlerinin arttıkça okula bağlanmanın arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam ve İkiz (2017) tarafından İzmir ili Buca ilçesinde ortaokullarda öğrenim gören 400 öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilerin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okula bağlılıkları, okula bağlanma ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin şiddet eğilimleri ile okula bağlılıkları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre, erkek öğrencilerin okula bağlanma puanlarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, sınıf düzeyi bağlamında incelendiğinde ise sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin okula bağlanmalarının beşinci ve altıncı sınıfa devam eden öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak öğrencilerin okula bağlanmalarının, ailelerinin aylık gelir düzeyine ve kardeş sayılarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Demir ve Akman-Karabeyoğlu (2016) tarafından Burdur il merkezinde farklı liselerde öğrenim gören 581 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin devamsızlıkları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okula bağlanmanın öğrencilerin devamsızlıklarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu okula bağlanmanın arttıkça öğrenci devamsızlığının azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca lise öğrencilerinin okul ortamına ilişkin değerlendirmelerinin, okula bağlanmalarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Sağkal (2016) Aydın ilinde ortaokullarda öğrenim göre 336 öğrenci ile yaptıkları araştırma sonucunda, okula bağlanma ile okulda öznel iyi oluş, yaşam doyumu ve olumlu duygular arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu saptamışlardır. Okula bağlanma ile olumsuz duygular arasında ise negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle okula bağlanması yüksek olan öğrencilerin okulda öznel

iyi oluşlarının, yaşam doyumlarının ve olumlu duygularının yüksek, olumsuz duyguların ise düşük olduğu söylenebilir.

Yavuz (2015) tarafından Ankara ilinde lise son sınıfta öğrenim gören ergenler üzerinde yapılan araştırmada 304 ergene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, düşük yılmazlık gösteren öğrenciler ile yüksek yılmazlık gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek yılmazlık gösteren öğrencilerin, okula bağlanma ile yılmazlık puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu; ancak okula bağlanmanın yılmazlık puanlarını anlamlı olarak yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bellici (2015) Samsun ilinde ortaokul 5-8. sınıflarda öğrenim gören 552 öğrenci ile yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin okula bağlanmaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca öğrencilerin yaşları yükseldikçe okula bağlanma düzeylerinin düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Ailelerinin ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin, ekonomik durumları kötü olanlara göre okula bağlanma düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlanma puanları, diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlanma puanları, diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Sağkal, Topçu-Kabasakal ve Türnüklü (2015) tarafından Aydın ilinde liselere devam eden öğrencilerle yapılan araştırmada 401 ergene ulaşılmıştır. Araştırmada okula bağlanma ölçeğinin arkadaşla bağlanma boyutunu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları arkadaşla bağlanmanın sınıf iklimi, olumlu akran ilişkileri ve lise yaşam kalitesiyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Kutlu (2015) Diyarbakır ilinde ortaokullarda öğrenim gören 462 öğrenci ile yaptıkları araştırmada, okula bağlanmayı yordayan değişkenler olarak sosyal kaygı ve depresif belirtileri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okula bağlanma ile depresif belirtiler, olumsuz değerlendirme korkusu ve sosyal kaygı değişkenleri arasında küçük ve orta düzeyde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca depresif belirtiler ile sosyal kaygının, okula bağlanmanın anlamlı bir yordayıcısı

olduğu görülürken olumsuz değerlendirme korkusunun ise okula bağlanma üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Duy ve Yıldız (2014) tarafından Diyarbakır ilinde ortaokullarda eğitimine devam eden 415 öğrenci ile yapılan araştırmada farklı zorbalık statüsüne sahip olan erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık durumlarını incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okula bağlanma toplam puanları ile yalnızlık puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar arasında değerlendirildiğinde ise öğrencilerin sadece okula bağlanma ölçeğinin, okula bağlanma alt boyutu ile yalnızlık arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı diğer boyutlar (arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma) ile yalnızlık puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Son olarak zorba öğrencilerin zorba olmayanlara göre daha az okula bağlanmaya sahip olduğu araştırmadan elde edilen diğer bir bulgudur.

Özdemir ve Kalaycı (2013) Çankırı il merkezinde resmi liselerde öğrenim gören 381 ergenle yaptıkları araştırmada öğrencilerin okul bağlılığı ve metaforik okul algısının incelenmesini amaçlamışlardır. Okul bağlılığındaki faktörler; öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamına bağlılık, okul programına bağlılık, okul yönetimine bağlılık ve öğretmen bağlılık faktörleridir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin okul ortamına bağlılık, okul programına bağlılık ve okul yönetimine bağlılık alt boyutlarında erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek bağlılıklarının olduğunu göstermektedir. Bu bulgu kız öğrencilerin okula bağlanma ile ilgili boyutlarda erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek derecede okula bağlanmaları olduğu şeklinde ifade edilebilir. Öğretmene bağlanma puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Özdemir ve Koruklu (2013) küçük bir Batı ilinde öğrenim gören 153 ortaokul öğrencisi ile araştırma yapmıştır. Araştırmada yaşları 11-15 arasında değişen öğrencilerde anne-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguya göre, ergenlerin okula bağlanmanın alt boyutlarından olan öğretmene bağlanmanın, yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde öğretmene bağlanma arttıkça yaşam doyumunun da artmakta olduğu saptanmıştır.

Yurt içinde okula bağlanma ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde okula bağlanmanın istendik davranışlarla pozitif ilişkili olduğu, okula bağlanmanın yüksek olmasının akademik olarak olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin sıklıkla ele alındığı gürmektedir.

2.2.1.2. Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bulut ve Ocak (2017) tarafından Afyon ilinde, üniversitede eğitim gürmekte olan 411 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada katılımcıların akademik erteleme davranışlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında öğrencinin sorumsuzluğu, öğretmene ilişkin olumsuz tutum, akademik görevin niteliği (sıkıcı olması, zaman alması, kaygı vermesi vb.) ve akademik mükemmeliyetçilik özelliklerinin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları cinsiyet açısından incelendiğinde ise erkeklerin kızlara göre akademik ertelemelerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

etin ve Ceyhan (2017) tarafından Eskişehir ilinde resmi liselerde öğrenim güren 1718 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları akademik erteleme ile sürekli kaygı ve yaş arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme ile öz düzenleme ve not ortalaması arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öz düzenleme, not ortalaması ve akademik başarının akademik ertelemedeki toplam varyansın %30'unu açıkladığı gürülmüştür. Modelde akademik ertelemenin en güçlü yordayıcının öz düzenleme olduğu ve sürekli kaygı değişkeninin ise akademik ertelemeyi etkileyen bir faktör olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ekinci ve Gökler (2017) tarafından Sivas ilinde farklı türlerde liselerde öğrenim gören 714 öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilerde akademik öz-yeterliğin ve akademik ertelemenin, öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerde öğrenilmiş çaresizliği akademik ertelemenin pozitif yönde, akademik öz-yeterliğin ise negatif yönde etkilediği saptanmıştır.

Yaycı ve Düşmez (2016) tarafından Giresun ilinde üç farklı lisede öğrenim gören 309 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada ergenlerde akademik erteleme davranışlarının, akademik başarılarına, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin kızlardan, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 9. 10. ve 11. sınıflarda öğrenim göre öğrencilerden daha yüksek akademik erteleme puanlarına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik başarısı çok yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının, akademik başarısı orta düzeyde olanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik ertelemenin, akademik başarıyı anlamlı düzeyde ve negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir (2014a) üniversitede öğrenim gören 630 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancının, kişilik özelliklerinin, benlik saygılılarının ve başarı yönelimlerinin akademik erteleme davranışlarını ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların akademik erteleme davranışları ile sorumlulukları, mükemmeliyetçi düzen algıları, benlik saygıları, öğrenme yaklaşma başarı amaçları, öğrenme kaçınma başarı amaçları ve akademik öz yeterlikleri arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyetin ve kişilik özelliklerinin akademik ertelemeyi yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik ertelemeyi açıklayan modelde en fazla katkı yapan değişkenin, kişilik özelliklerinden “sorumluluk” kişilik özelliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik öz yeterliğin, benlik saygısının ve başarı amaçlarından kaçınma başarı amacının ise akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Toy (2014) meslek liselerinde öğrenimine devam eden 278 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin ders çalışmaya yönelik tutumları ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, kızların ders çalışmaya değer verme ve istekli olma boyutlarında erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuca göre, ders çalışmayı alışkanlık haline getirmenin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Erkeklerin akademik erteleme düzeylerinin kızlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ders çalışmaya yönelik tutumların hem toplam puanda hem de alt boyutlarında (değer, isteklilik, alışkanlık) akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca erteleme davranışları ders çalışmayı tercih etme zamanı açısından incelendiğinde; gece geç saatlerde çalışmayı tercih eden öğrencilerin, diğer zaman dilimlerinde tercih eden öğrencilere göre akademik ertelemelerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Arslan (2013) tarafından Gaziantep ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 408 öğrenci ile yapılan araştırmada ergenlerde karar verme stilleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, karar verme stillerinde olan kaçınan karar verme ve anlık karar verme değişkenlerinin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Karar verme stillerinden olan sezgisel karar verme, rasyonel karar verme ve bağımlı karar verme değişkenlerinin ise akademik erteleme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde akademik ertelemeye sahip oldukları, anne/babanın eğitim düzeyi ile akademik erteleme puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı araştırmadan elde edilen diğer bulgulardır.

Yıldırım (2011), Düzce ilinde farklı liselerde öğrenim gören 380 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin psikolojik belirtilerini, sosyal destek ve akademik erteleme açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, ergenlerde psikolojik belirtiler ile akademik erteleme arasında pozitif; sosyal destek arasında ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik ertelemeleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, erkeklerin akademik ertelemelerinin kızlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yiğit ve Dilmaç (2011) tarafından Konya il merkezinde farklı liselerde öğrenim görmekte olan 633 öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilerin sahip oldukları insani değerleri ve akademik ertelemelerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, ergenlerde akademik erteleme ile insani değerler arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu ve insani değerlerin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Ayrıca akademik ertelemenin yaşa, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin akademik erteleme puanları, baba eğitim düzeyi ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak öğrencilerin yaşı ile akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı araştırmadan elde edilen diğer bir bulgudur.

Uzun-Özer (2009) Ankara ilinde resmi bir lisede öğrenim gören 223 öğrenci ile yaptığı araştırmada akademik ertelemenin sıklığını, nedenlerini ve akademik ertelemeye umudun rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yarıdan fazlasının akademik erteleme davranışını sıklıkla sergilediklerini ve akademik ertelemenin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Başarısızlık korkusunun, karar vermede yaşanan güçlüklerin, risk alma davranışının ve tembelliğin, akademik ertelemenin nedenleri arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin umut düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ise anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde akademik ertelemeye etki eden ve akademik ertelemeye etkilenen faktörlerin araştırıldığı anlaşılmaktadır. Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde akademik erteleme davranışlarının öğrencilerin akademik performansları, başarıları ve ruh sağlıkları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Akademik ertelemenin cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri açısından incelenmesinin de araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edildiği görülmektedir.

2.2.1.3. Akademik Güdülenme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eryılmaz (2017) tarafından Eskişehir ilinde lisede öğrenim grmekte olan 300 ğrenci ile yapılan araştırmada ergenlerin akademik motivasyonlarına ilişkin bir modelin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerde hem ihtiyaç doyumlarının hem de yaşam amaçlarının ergenlerin akademik motivasyonlarını anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.

Sevilmiş ve şirin (2016) Konya ilinde üniversitede öğrenim gören 167 ğrenci ile yaptıkları araştırmada yaşam kalitesinin, akademik güdülenmenin ve akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı yordama düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik güdülenme ile akademik başarı, yaşam kalitesi ve akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde, orta düzeyde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenmenin, akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşam kalitesinin ise akademik başarının anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

Uluişık, Beyleroğlu, Suna ve Yalçın (2016) Burdur ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 385 ğrenci ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin beden eğitime dersine yönelik tutumları ile akademik güdülenmeleri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, ergenlerde cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre akademik güdülenme düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

İlđan, Oğuz ve Yapar (2013) İzmirden çeşitli ortaokullarda ve liselerde öğrenim gören öğrenciler ile yaptıkları araştırmada okul yaşam kalitesi ile öğrencilerin akademik motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul yaşam kalitesi ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle okul yaşam kalitesinin yükseldikçe akademik güdülenme düzeyinin yükseldiği; okul yaşam kalitesinin düştükçe akademik güdülenme düzeyinin de düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kendisine ait çalışma odası olan öğrencilerin olmayanlara, babası hayatta olan öğrencilerin hayatta olmayanlara, annesi babası birlikte olanların ayrı olanlara, ailesi ile birlikte yaşayanların yaşamayanlara göre motivasyonlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Ünal (2013) İzmir ilinde Anadolu liselerinde öğrenim gören 502 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerde kişilik, öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik güdülenme ile öz-yeterlik, bazı kişilik özellikleri (dışadönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk) ve mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Akademik güdülenme ile kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik arasında ise negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca kişilik, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve öz-yeterliğin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Aydın (2010) Ankara ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 906 öğrenci ile yaptığı araştırmada akademik güdülenme, öz yeterlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarı ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasında pozitif; sınav kaygısı arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik güdülenmenin, akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile ergenlerde akademik güdülenme arttıkça akademik başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman, Eroğlu, Bayraktar ve Çolak (2010) tarafından Sakarya ilinde ilköğretim okullarında öğrenim gören ve zorbalığa maruz kalan 12 öğrenci ile mülakat yapılması yoluyla yapılan araştırmada öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık ile bu zorbalığın akademik güdülenmeye olan etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin güdülenmelerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilediği, öğrencilerin en fazla maruz kaldığı zorbalığın sözel ve fiziksel zorbalık; en az maruz kalınan zorbalık türünün ise cinsel zorbalık olduğu ve bu zorbalıkların genellikle okul ortamında gerçekleştiği saptanmıştır.

Kapkıran ve Özgüngör (2009) Denizli ilinde farklı liselerde öğrenim gören 386 öğrenci ile yaptıkları araştırmada ergenlerde sosyal destek, akademik başarı ve güdülenme düzeyi arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, güdülenmenin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği, algılanan aile desteğinin güdülenmeyi pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle güdülenme arttıkça akademik başarı artmakta, algılanan aile desteği arttıkça da

güdülenme artmaktadır. Ayrıca öğrenim görülen okul türüne göre öğrencilerin güdülenmelerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin güdülenme düzeylerinin, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2007) İstanbul ilinde çeşitli liselerde öğrenim göre 746 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin öğretmen yakınlığı ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerde öğretmen yakınlığı ile güdülenme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Bozanoğlu (2005) Ankara ilinde, bir lisede öğrenim gören ve sınıf tekrarı yapan 26 (13 deney, 13 kontrol grubu) öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilere yapılan grup rehberliğinin onların akademik güdülenmelerine, akademik başarılarına, akademik benlik saygılarına ve sınav kaygılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılara 15 hafta boyunca bilişsel-davranışçı terapiye dayalı grup rehberliği yapılmıştır. Araştırma sonucunda, grup rehberliğinin etkili olduğu ve grup rehberliği alan katılımcıların tüm değişkenlerden grup rehberliği almayanlara göre anlamlı düzeyde iyileşme gösterdiği saptanmıştır.

Akademik güdülenme ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde yapılan araştırmaların sıklıkla korelasyonel türde çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda akademik güdülenmenin okul türleri ve cinsiyet değişkenleri açısından sıklıkla ele alındığı anlaşılmaktadır.

2.2.1.4. İnternet Bağımlılığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kılınç ve Gündüz (2017) tarafından farklı illerdeki liselerde öğrenim gören 774 öğrenci ile yapılan araştırmada siber zorbalığa duyarlılık, internet bağımlılığı ve insani değerler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, internet bağımlılığı ile siber zorbalığı duyarlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; insani değerler ile ise negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, evinde internet bağlantısı olanların olmayanlara göre, il veya ilçede yaşayanların köy veya kasabada yaşayanlara göre, babası lise ve üzeri

mezunu olanların babası ilkokul mezunu olanlara göre, annesi ortaokul ve üzeri mezunu olanların annesi ilkokul mezunu olanlara göre, interneti haftada 10 saat ve üzeri kullananların 9 saat ve altında kullananlara göre internet bağımlılığı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Seyrek, Cop, Sinir, Ugurlu ve Şenel (2017) 468 öğrenci ile yaptıkları araştırmada, ergenlerde internet bağımlılığının ilişkili olan faktörleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, internet bağımlılığı ile sigara bağımlılığı, depresyon, kaygı, hiperaktivite belirtileri ve dikkat eksikliği arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Turan (2017) tarafından İstanbul ilinde, çeşitli liselerde öğrenim gören 148 öğrenci ile yapılan araştırmada internet bağımlılığını anne baba tutumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, internet bağımlılığı ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Berber-Çelik (2016) bilinçli internet kullanımı, akademik güdülenme ve zamanı etkili kullanmaya yönelik geliştirdiği bir eğitim programının etkililiğini Rize ilinde öğrenimine devam eden 30 öğrenci (15 deney 15 kontrol grubu) ile test etmiştir. Deney grubuna 5 haftalık eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Sonuçlar programın etkili olduğunu göstermiştir.

Dalgacı (2016) İstanbul ilinde 301 lise öğrencisi ile yaptığı araştırmada yeme tutumları ve internet bağımlılığını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, internet bağımlılığının yeme tutumunu anlamlı düzeyde pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde internet bağımlılığı arttıkça yeme tutumu da artmaktadır. Ayrıca internet bağımlılığı puanlarının cinsiyete ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı, sosyal medya kullananların kullanmayanlara göre bağımlılıklarının daha yüksek olduğu araştırmanın diğer bulgularıdır.

Demir ve Kutlu (2016) Elazığ ilinde 452 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öğrencilerde yalnızlık, internet bağımlılığı ve depresyon arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, internet bağımlılığının yalnızlık ve depresyon ile

pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada yalnızlığın internet bağımlılığını, internet bağımlılığının da depresyonu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile yalnızlığın internet bağımlılığına neden olduğu, internet bağımlılığının da depresif eğilimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kayri ve Günüş (2016) tarafından liseye devam eden 453 öğrenci ile yapılan araştırmada yüksek ve düşük sosyo-ekonomik koşullara sahip olan öğrencilerde internet bağımlılığını karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek sosyo-ekonomik koşullara sahip olan öğrencilerde internet bağımlılığı oranı yaklaşık %27 iken düşük sosyoekonomik koşullara sahip olan öğrencilerde bu oranın %9 civarında olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda yüksek gelir grubunda yer alan öğrencilerin internet bağımlılığı riskinin, düşük gelir grubunda yer alanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Çam ve Nur (2014) Giresun ilinde üç farklı lisede öğrenim gören 1175 öğrenci ile yaptıkları araştırmada internet bağımlılığının psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkisi ile prevelansını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, internet bağımlılığının prevelansının yaklaşık %7 olduğu ve interneti aşırı kullanan ergenlerde anksiyete ve depresyon oranlarının yüksek olduğu saptanmıştır. İnternet bağımlılığı ile obezite arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Kayri, Tanhan ve Tanrıverdi (2014) tarafından Batman ilinde 999 öğrenci ile yapılan araştırmada internet bağımlılığı ile sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca internet bağımlılığı ile algılanan sosyal desteğin tüm boyutları (aileden-arkadaştan-öğretmenden) arasında da negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Derin ve Bilge (2013) tarafından Manisa ilinde farklı liselerde öğrenim gören 794 öğrenci ile yapılan araştırmada internet bağımlılığı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öznel iyi oluşun *önemli diğerleri, ilişkide doyum ve olumlu duygular* boyutları ile internet bağımlılığı arasında negatif; yaşam doyumunu boyutu ile arasında ise pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Durualp ve Çiçekoğlu (2013) Çankırı ilinde yetiştirme yurdunda kalan 47 ergen ile yaptıkları araştırmada yalnızlık düzeylerini ve internet bağımlılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, %17'sinin yüksek düzeyde internet bağımlılığı puanına sahip oldukları, yalnızlık düzeyleri ile internet bağımlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Binali (2005) İstanbul ilinde bir meslek lisesinde öğrenim gören 367 öğrenci ile yaptığı araştırmada kişilik özellikleri, internet bağımlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, internet bağımlılığı ile akademik başarı ve kişilik özelliklerinden dışadönüklük ve yalan söyleme arasında negatif yönde, anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görölmüştür. Kişilik özelliklerinden psikotizm ile internet bağımlılığı arasında ise pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Taş (2005) İstanbul ilinde bir lisede öğrenim gören 24 öğrenci (12 deney 12 kontrol gurubu) ile yaptığı araştırmada psikolojik belirtileri azaltmaya yönelik bir eğitim programının ergenlerde internet bağımlılığına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 10 oturumluk psiko-eğitim programı uygulanmış, kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, programın etkili olduğu saptanmıştır.

İnternet bağımlılığı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde internet bağımlılığı ile diğer bağımlılıklar arasındaki ilişkilerin ve kişilik özelliklerinin araştırmacılar tarafından sıklıkla ele alındığı görölmektedir. İnternet bağımlılığının prevelansı ve cinsiyete ilişkin farklılaşmalar araştırmacıların incelediği diğer değişkenler olarak göze çarpmaktadır.

2.2.1.5. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkilerin incelendiği yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Akpur (2017) tarafından İstanbul ilinde, bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında öğrenim gören 229 öğrenci ile yapılan araştırmada akademik erteleme, motivasyon, akademik başarı ve kaygı arasındaki ilişkileri incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik erteleme ile hem motivasyon hem de başarı arasında negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmış; ancak akademik erteleme ile kaygı arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada akademik ertelemenin, akademik başarıyı negatif yönde etkilediği; motivasyonun ise akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle akademik ertelemenin artmasının akademik başarıyı azalttığı, akademik güdülenmenin artmasının ise akademik başarıyı artırdığı söylenebilir.

Demir ve Kutlu (2017) tarafından Malatya ilinde liselerde öğrenim gören öğrenciler ile yapılan araştırmada ergenlerde internet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, internet bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif, akademik başarı arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca internet bağımlılığının, akademik ertelemeyi pozitif yönde; akademik ertelemenin de akademik başarıyı negatif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde internet bağımlılığının arttıkça akademik ertelemenin de arttığı, akademik ertelemenin arttıkça da akademik başarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir ve diğerleri (2017) çeşitli liselerde öğrenimine devam eden ve sınıf tekrarı yapan 234 öğrenciye ulaşımlardır. Araştırma, sınıf tekrarı yapan öğrencinin akademik erteleme nedenlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akademik erteleme ile akademik motivasyon arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik motivasyonun, akademik ertelemeyi negatif yönde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenme arttıkça akademik ertelemenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, akademik erteleme ile kendini toplama, yaşam doyumu ve akademik özdeşleşme arasında negatif yönde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşımlardır. Ayrıca bu değişkenlerin akademik ertelemeyi negatif yönde, anlamlı düzeyde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle

kendini toplama, yaşam doyumu ve akademik özdeşleşme arttıkça akademik erteleme azalmaktadır denebilir.

Karaşar ve Kapçı (2016) Amasya ilinde farklı liselerde öğrenimlerine devam eden 611 lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada okula bağlanma ve akademik başarıyı çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, okula bağlanma ile akademik güdülenme arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde okula bağlanmanın alt boyutları olan okula bağlanma ve öğretmene bağlanma alt boyutu ile akademik güdülenme arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülürken arkadaşla bağlanma alt boyutu ile akademik güdülenme arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin de yüksek olduğu, akademik güdülenme düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin de düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, 10. ve 11. sınıflara devam eden öğrencilerin de 12. sınıfa devam eden öğrencilerden okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ise okula bağlanma puanlarının, annesi ilkokul mezunu olanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ebeveynlerinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre okula bağlanma düzeylerinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmada okula bağlanma ile benlik saygısı ve prososyal davranışlar arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde okula bağlanma düzeyleri arttıkça benlik saygısı ve prososyal davranışların arttığı; okula bağlanma azaldıkça benlik saygısı ve prososyal davranışların azaldığı söylenebilir. Anılan araştırmada akademik güdülenmenin okula bağlamayı anlamlı düzeyde, pozitif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenler akademik güdülenme arttıkça, okula bağlanmanın da arttığı saptanmıştır. Ek olarak duygusal sorunlar, davranım sorunları ve akran sorunları ile okula bağlanma arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılırken okula bağlanma ile akademik başarı ve okula bağlanma ile hiperaktivite arasındaki ilişkilerin anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Saracaloğlu ve Göktaş (2016) üç farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 294 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik yeterliklerini, akademik güdülenmelerini, akademik ertelemelerini, akademik öz-yeterliklerini, bu değişkenler arasındaki ilişkileri ve akademik ertelemeyi yordayan faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, katılımcıların yaklaşık yarısının akademik konuları ertelediklerini göstermektedir. Başarısızlık korkusunun ve tembelliğin akademik erteleme sebeplerinin başında geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan korelasyon analizinde akademik erteleme ile akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise tembelliğin, akademik güdülenmenin ve başarısızlık korkusunun akademik ertelemenin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde tembellik ile başarısızlık korkusu arttıkça ve akademik güdülenme azaldıkça akademik ertelemenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukse ve Solakoglu (2016) İstanbul ilinde 2445 lise öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveyne bağlanma, akrana bağlanma, okula bağlanma ve okula yabancılaşmanın ergenlerde davranış problemlerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, ergenin okula bağlanma düzeyi ne kadar yüksekse geçerli bir neden olmaksızın devamsızlık yapmasının, yasadışı madde kullanma eğiliminin, başkalarına karşı fiziksel saldırganlık yapma eğiliminin ve okulun kurallarını çiğneme eğiliminin o kadar az olduğu saptanmıştır. Öte yandan ergenlerde okula yabancılaşma ne kadar yüksekse, yukarıda anılan istenmedik davranışları sergilemenin de o kadar fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerine ve akranlarına güvenli bağlanma gerçekleştiremeyenlerin, davranış problemleri gösterme eğiliminde olduğu, akrana ve öğretmene bağlanmanın, okula yabancılaşmayı negatif yönde etkilediği araştırmanın diğer bulgularıdır.

Dogan (2015) ortaokul ve liselerde öğrenim gören 578 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrenci bağlılığı, akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada akademik motivasyonun öğrenci bağlılığının bilişsel ve duyuşsal boyutu ile pozitif, davranışsal bağlılık boyutu ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Akademik motivasyon ile akademik performans ve akademik öz-yeterlik arasında da pozitif yönde ilişkiler olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik motivasyonun, akademik performansı olumlu yönde etkilediği görölmektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde akademik güdülenme arttıkça akademik performansın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nartgün ve Çakır (2014) İzmir ilinde yatılı bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 323 öğrenci ile yaptıkları araştırmada öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme, akademik erteleme ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, akademik erteleme ile hem akademik güdülenme ölçeği toplam puanları hem de alt boyutları (bilgiyi kullanma, kendini açma, keşif) arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik güdülenme düzeylerinin düşük; akademik erteleme düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu görölmüştür. Akademik güdülenme ile akademik başarı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yüksek, akademik güdülenme düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı ile akademik erteleme arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri düşük, akademik erteleme düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğrencilerin akademik başarılarının anne/baba eğitim düzeyine ve algılanan aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2013) liselerde öğrenim gören 294 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin derse katılmada öğretmenden beklentileri ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışır. Ölçeğin ölçüt bağlantılı geçerlik çalışmasını ise akademik motivasyon ölçeği kullanılarak yapılmışır. Araştırma sonuçlarına göre içsel ve dışsal motivasyon ile öğretmenden beklentiler ölçeğinin boyutları (olumlu kişilik özelliğine sahip olmak, öğrenciyi motive etmek, öğrencinin benlik saygısını zedelememek) arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmışır.

Odacı ve Berber-Çelik (2011) üniversitede öğrenim görmekte olan 661 öğrenci ile yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinde problemleri internet kullanımı,

akademik erteleme, akademik öz-yeterlik ve yeme tutumları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Bulgular akademik öz-yeterlik ve yeme tutumlarının problemlili internet kullanımını anlamlı düzeyde yordadığını, akademik ertelemenin ise problemlili internet kullanımını yordamadığını göstermektedir.

Akbay ve Gizir (2010) Mersin ilinde üniversitede öğrenim görmekte olan 763 öğrenci ile yaptıkları araştırmada öğrencilerde akademik erteleme davranışını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik öz-yeterliğin, akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yordama gücü dikkate alındığında bu üç değişkenden akademik ertelemeyi en fazla yordayan değişkenin akademik güdülenme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anılan değişkenlerin üçü birlikte akademik ertelemenin %10'unu açıklarken akademik güdülenme tek başına akademik ertelemenin %6'sını açıklamaktadır. Araştırma sonucu, akademik güdülenme arttıkça akademik ertelemenin azaldığını göstermektedir.

Kağan (2009) Ankara ilinde 250 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada akademik güdülenmenin, zaman yönetiminin, kaygının, akıl dışı inançların ve genel ertelemenin akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, bilişsel çarpıtmalar ve kaygının akademik ertelemeyi yordamadığı; genel ertelemenin, güdülenmenin ve zaman yönetiminin ise akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Bu sonuç, akademik ertelemenin genel erteleden, güdülenmeden ve zaman yönetiminden etkilendiğini göstermektedir.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) tarafından Denizli ilinde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 238 öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilerin akademik ertelemelerini bazı değişkenlere göre incelemesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, akademik erteleme ile motivasyon ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle akademik erteleme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, akademik güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarının düşük olduğu; akademik erteleme düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise akademik güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Akademik erteleme ile çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantrasyon

güçlüğü ve olumsuz zaman yönetimi arasında ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonucunda, motivasyonun ve olumsuz zaman yönetiminin, akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde, pozitif yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle güdülenmenin düşük olmasının ve olumsuz zaman yönetiminin akademik ertelemeyi artırdığı saptanmıştır. Erkek öğrencilerin akademik ertelemelerinin kızlardan daha yüksek düzeyde olduğu araştırmanın diğer bir bulgusudur.

Değişkenler arasındaki yurt içinde yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde araştırmacılarının çoğunlukla akademik güdülenme ile akademik erteleme konularında çalışma yaptıkları görülmektedir. Araştırmalarda güdülenme eksikliğinin akademik ertelemeye neden olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1. Okula Bağlanma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lucktong, Salisbury ve Chamrathirong (2017) tarafından Tayland'da ergenler ile yapılan araştırmada ebeveyne bağlanma, akrana bağlanma, okula bağlanma ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okula bağlanma ile yaşam doyumu ve prososyal davranışlar arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okula bağlanmanın, yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle okula bağlanma arttıkça yaşam doyumunun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arunachalam ve Nguyen (2016) tarafından Vietnamlı gençler ile yapılan araştırmada aile bağlılığı, okula bağlanma, akran etkisi ve sağlığa zarar veren davranışlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları; aile desteği, okula bağlanma ve akran etkisinin sigara kullanımı, alkol tüketimi ve şiddet davranışları ile yüksek derecede ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca pozitif aile ortamının ve okula bağlanmanın, sigara kullanımı, alkol tüketimi ve şiddet davranışını azalttığı; akran baskısının ise, anılan istenmedik davranışları artırdığı saptanmıştır.

Tyler, Stevens-Morgan ve Brown-Wright (2016) Amerika'da 800 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenciye ilişkin demografik değişkenlerin okula bağlanma üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimin okula bağlanmayı pozitif yönde etkileyen bir faktör olduğu saptanmıştır.

Gaete, Montgomery ve Araya (2015) Şili'de ergenler ile yaptıkları araştırmada okula bağlanma ile sigara içme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin notlarının iyi olması ve okula devam etmesi ile sigara kullanmaları arasındaki negatif yöndeki ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak öğrencilerin okula bağlanma duyguları (okullarına ve öğretmenlerine duydukları) ile sigara kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Fite, Rubens ve Cooley (2014) tarafından 144 ergen ile yapılan araştırmada ilişkisel faktörlerin akademik performans üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, akademik performanstaki iyileşmenin okula bağlanma ile ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle ergenlerin okula bağlanma düzeyleri yükseldikçe, akademik performanslarının da yükseldiği; okula bağlanma düzeyleri düştükçe akademik performanslarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altınsoy ve Eryılmaz (2011) liselerde öğrenim gören 411 öğrenci ile yaptıkları araştırmada ergenlerin yaşam amaçları, bağlanma stilleri ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, ergenlerde okula aidiyet ile akrana, anneye ve babaya bağlanma arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu değişkenlerin okula bağlanmayı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Elmore ve Huebner (2010) ergenler ile yaptıkları araştırmada okul memnuniyeti ile okula bağlanmaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul memnuniyetinin okula bağlanmayı pozitif yönde etkilediğini saptamışlardır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde okula ilişkin memnuniyetin arttıkça okula bağlanmanın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

LeCroy ve Krysik (2008) İspanyol 170 ergen ile yaptıkları araştırmada akademik başarı ile okula bağlanma arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, akademik başarının önemli ölçüde okula bağlanmadan etkilendiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle okula bağlanma düzeyi arttıka ergenlerde akademik başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

South, Haynie ve Bose (2007) tarafından öğrenci hareketliliği ve okul değişimini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada okula bağlanmanın okul değişimi ve okul terkini azaltan bir faktör olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları, okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha az okul değiştirdikleri ve okul terki risklerinin daha az olduğunu göstermektedir.

Dornbusch ve diğerleri (2001) Amerika'da ergenler ile yaptıkları araştırmada ergenlerde aileye ve okula bağlanma ile istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerde okula bağlanma ile sigara kullanımı, alkol kullanımı, esrar kullanımı ve şiddet davranışı arasında negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle yüksek düzeyde okula bağlanma gösteren öğrencilerin sigara kullanımlarının, alkol tüketimlerinin, esrar kullanımlarının ve şiddet davranışlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okula bağlanmanın anılan riski davranışları negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde okula bağlanma arttıka sigara-alkol-esrar kullanımı ve şiddet davranışı azalmaktadır denebilir.

Mouton ve diğerleri (1996) tarafından okula bağlanma düzeyleri düşük olan ergenlerle, okula bağlanmanın niteliksel olarak incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okula bağlanmalarının, akademik başarısızlıkları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca kendilerini okula, okuldaki arkadaşlarına ve okulun diğer personeline karşı yabancı hissettikleri; okul ve okul personeline yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar okula bağlanması düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu, okuldaki diğer kişilere yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıklarını göstermektedir.

Okula bağlanma ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmacıların sıklıkla okula bağlanma gerçekleşmediğinde

ortaya çıkabilecek olumsuz etkiler üzerinde çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda okulun öğrencilere çekici gelmemesinin ve okuldaki kişilerarası ilişkilerin istendik düzeyde olmamasının okula bağlanmayı etkileyen faktörlerden olduğu vurgulanmaktadır.

2.2.2.2. Akademik Erteleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Shih (2017) Tayvan'lı ergenlerde akademik erteleme, mükemmeliyetçilik ve zaman yönetimi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik ve akademik ertelemenin zaman yönetimi üzerinde etkili faktörler olduğu görülmüştür. Buna göre akademik erteleme ve mükemmeliyetçilik zaman yönetimini negatif yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle akademik erteleme davranışı gösteren ve mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olan öğrencilerin zaman yönetimi konusunda problem yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca akademik ertelemenin ebeveyn eleştirisi ve uyumsuz mükemmeliyetçilik ile pozitif, zaman yönetimi ve uyumlu mükemmeliyetçilik ile de negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle akademik erteleme arttıkça ebeveyn eleştirisi ve uyumsuz mükemmeliyetçilik artmakta; zaman yönetimi ve uyumlu mükemmeliyetçilik ise azalmaktadır, denebilir.

Custer (2016) Amerika'da 202 ön lisans öğrencisiyle yaptığı araştırmada sınav kaygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada sınav kaygısı ile akademik erteleme arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sınav kaygısının akademik ertelemeyi pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerde sınav kaygısı arttıkça akademik ertelemenin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zohreyi, Erfani ve Jadidiyan (2016) İran'da 210 kız lise öğrencisi ile yaptıkları araştırmada akademik stresin akademik erteleme ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada akademik stres düzeyinin düşürülmesi ile akademik ertelemenin azaltılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Grunschel ve Schopenhauer (2015) Alman 377 öğrenci ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin niçin akademik erteleme davranışlarını değiştirmek için motive

olmadıklarını incelemişlerdir. Araştırmada akademik erteleme davranışlarının olumsuz etkisinin olmadığını düşünen adayların bu davranışlarını değiştirmek için motive olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin akademik ertelemeyi dolayısıyla değil de gergin olmaktan ya da öz-yeterlikleri düşük olduğu için olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda akademik ertelemeyi azaltmayı düşünen öğrencilerde ders çalışmaları için gereken sürenin uzayacak olması psikolojik gerginlikleri beraberinde getirdiği görülmüştür. Öğrencilerin bu yüzden de akademik erteleme davranışını değiştirmeye istekli olmadığı görülmüştür. Akademik ertelemenin olumsuz etkileri olduğunu düşünen öğrenciler için bu durumun tersi geçerlidir. Diğer bir ifadeyle akademik erteleme davranışlarından zarar gördüklerini düşünen öğrenciler bu davranışlarını değiştirmek eğilimindedirler. Akademik erteleme davranışını azaltmak için eyleme geçmiş olan öğrenciler artık akademik ertelemeyi daha az telaffuz ettikleri ve ciddi bir şekilde bu problemin üstesinden gelmeye çaba sarf ettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin de akademik ertelemeyi azaltmaya çalışırken uzun süren çalışma süreleri ve hayatlarındaki diğer önemli kişilerle yaşadıkları çatışmalar gibi olumsuz deneyimler yaşamaları onları bu değişimden alıkoyabildiği gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada akademik ertelemesi düşük olan öğrencilerin öz-yeterlik ve yaşam memnuniyeti gibi yönlerden daha iyimser oldukları saptanmıştır.

Motie ve diğerleri (2012) İran'da lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öz-düzenleyici öğrenmenin akademik erteleme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları öz-düzenleme stratejilerinin akademik ertelemenin anlamlı belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Araştırmada hem içsel güdülenmenin hem de dışsal güdülenmenin akademik ertelemeyi azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle güdülenme düzeyi arttıkça akademik ertelemenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tan ve diğerleri (2008) Singapur'da 226 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin başarı amaçları ile akademik ertelemeleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sonuçlar öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliğin akademik erteleme ile negatif yönde ilişkili olduğunu, aynı zamanda akademik ertelemeyi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadıklarını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik arttıkça akademik erteleme azalmaktadır denebilir.

Akademik erteleme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde kişilik özellikleri ve erteleme davranışı arasındaki ilişkilerin, ertelemenin birey üzerindeki etkilerinin ve akademik erteleme nedenlerinin araştırmacıların üzerinde durduğu konular olduğu görülmektedir.

2.2.2.3. Akademik Güdülenme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Datu (2017) Filipin’de 525 lise ğrencisi ile yaptığı araştırmada huzur, akademik güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı ile otonom güdülenme arasında pozitif, güdülenememe ile arasında ise negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde otonom güdülenme düzeyi yükseldikçe akademik başarı artmakta; gdlenemedikçe ise akademik başarı azalmaktadır denebilir. Otonom güdülenme ve akademik başarı arasında ise pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca otonom güdülenmenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle otonom güdülenme düzeyi yükseldikçe, akademik başarı düzeyi de artmaktadır denebilir.

Anderman ve Koenka (2017) araştırmalarında kopya çekme davranışı ile akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kopya çekme davranışının öğrenciler tarafından tasarlanarak yapılan bilinçli bir akademik sahtekârlık olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrencinin kişisel hedeflerinin, sınıfın hedeflerine ilişkin algılarının, öz-yeterlik inançlarının ve kopya çekmenin sonucuna ilişkin inançlarının bu davranışı yapmalarının belirleyicileri olduğunu saptamışlardır.

Emadpoor, Lavasani ve Shahcheraghi (2016) İnan’da 371 kız lise ğrencisi ile yaptıkları araştırmada psikolojik iyi oluş, sosyal destek ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademik güdülenmenin sosyal destek ve psikolojik iyi oluş ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyal desteğin akademik güdülenme ve psikolojik iyi oluşu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Son olarak araştırmada akademik güdülenmenin, psikolojik iyi oluşu

olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenme arttıkça psikolojik iyi oluşun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Martin ve Elliot (2016) Avustralya’da öğrenim gören 1160 lise öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile okula bağlılıklarını incelemişlerdir. Araştırmada yüksek hedeflerin, ergenlerin akademik güdülenmelerini ve okula bağlılıklarını olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Maulana, Opdenakker ve Bosker (2016) İngiltere’de 566 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları araştırmada akademik güdülenmenin önemli belirleyicileri olarak öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını incelemişlerdir. Sonuçlar öğretmenlerin öğretim davranışlarındaki kalitenin azalmasının, öğrencilerde akademik güdülenmeyi olumsuz bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Chan ve Leung (2015) Hong Kong’da farklı üniversitelerde öğrenim gören 211 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada akran akademik desteği, akademik güdülenme ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akran akademik desteğinin akademik güdülenmeyi, akademik güdülenmenin de öz-düzenlemeli öğrenmeyi olumlu bir şekilde etkilediğini saptamışlardır.

Clark, Middleton, Nguyen ve Zwick (2014) Amerika’da 81 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları araştırmada akademik güdülenme, akademik uyum ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları akademik güdülenmenin akademik uyumu, akademik uyumunda akademik performansı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Akademik güdülenme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, akademik güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin, güdülenmenin öğrenci performansına etkisinin sıklıkla incelendiği görülmektedir.

2.2.2.4. İnternet Bağımlılığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Malak, Khalifeh ve Shuhaiber (2017) Ürdün’de öğrenim gören 716 ergen ile yaptıkları araştırmada internet bağımlılığının yaygınlığı ve çeşitli risk faktörleriyle ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda internet bağımlılığının prevalansının %6 civarında olduğu ve bağımlılığın en fazla aile gelir düzeyi yüksek olan grupta olduğu saptanmıştır. Ergenlerin büyük çoğunluğunun interneti evde kullanmayı tercih ettiği, en fazla sosyal ağlar için kullandıkları görülmüştür. Ayrıca internet bağımlılığı ile düşük akademik performans arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Dhir, Chen ve Nieminen (2015) Tayvanlı liseli ergenlerle yaptıkları araştırmada kompulsif internet kullanımı ile akademik performans arasında negatif yönde ilişki olduğu, erkeklerin internet bağımlılığı düzeylerinin kızlardan yüksek olduğu, günlük internet kullanım süresi ile internet bağımlılıkları arasında pozitif ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Ravizza, Hambrick ve Fenn (2014) 170 öğrenci ile yaptıkları araştırmada internet kullanımı ile sınav başarısı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları yüksek derecede internet kullanımının akademik başarıyı negatif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada interneti fazla kullanan öğrencilerin, sınav puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

Usman, Alavi ve Shafeq (2014) tarafından Malezya’da öğrenim gören 120 yabancı üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada internet bağımlılığı ile akademik performans arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlar, internet bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığını ve akademik başarı ile internet bağımlılığı arasında da anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Stavropoulos, Alexandraki ve Motti-Stefanidi (2013) tarafından 2090 ergen ile yapılan araştırmada akademik başarı ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, ergenlerde bağımlılık oranının %3 civarında olduğunu, erkeklerin kızlardan anlamlı düzeyde daha fazla bağımlı olduğunu, şehirde yaşayanların kırsal bölgede yaşayanlara göre daha fazla risk altında olduğunu ve internet bağımlılığı ile akademik başarı arasında negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir.

Xu ve diğeri (2012) Çin’de yaptıkları araştırmada ergenlerde kişisel özellikler ile internet bağımlılığı riski arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada internet kullanım oranının her iki cinste de %90’ın üzerinde olduğu, kızların yaklaşık %6’sının, erkeklerin ise %11’inin internete bağımlı olduğu görülmüştür. İnternet bağımlılığı ile aylık internete harcanan para, internette geçirilen süre arasında pozitif, akademik başarı ile ise negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca internet kullanım süresinin ve internete harcanan paranın internet bağımlılığını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ozcinar (2011) Kıbrıs’ta ergenler ile yaptığı araştırmada internet bağımlılığı ile iletişimsel, eğitimsel ve fiziksel sorunlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları anılan problemlerle internet bağımlılığı arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Jang, Hwang ve Choi (2008) Kore’de 7-12. sınıflarda öğrenim gören 851 öğrenci ile yaptıkları araştırmada internet bağımlılığı ve psikolojik semptomları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, internet bağımlılığı ile psikolojik belirtiler ve internet kullanım süresi arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Mythily, Qiu ve Winslow (2008) tarafından Singapur’da yapılan araştırmada gençler arasında aşırı internet kullanımının yaygınlılığını ve ilişkili olduğu faktörler incelenmiştir. Araştırmada aşırı internet kullananların diğeri göre okul/sınıf çalışmalarında daha fazla olumsuz etkilendikleri, okulda kendilerini daha kötü hissettikleri ve son bir yılda kendilerini daha fazla depresif hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

İnternet bağımlılığı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde araştırmacıların risk altında olan bireyleri ve internet bağımlılığının bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini sıklıkla araştırdıkları görülmektedir. Çalışmalarda internet bağımlılığının prevalansının ve cinsiyet değişkeninin yoğun olarak incelendiği dikkat çekmektedir.

2.2.2.5. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkilerin incelendiği yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Ambad, Kalimin ve Yusof (2017) internet bağımlılığının duygusal ve akademik performans üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, internet bağımlılığının akademik performansı negatif yönde etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir ifadeyle internet bağımlılığına sahip bireylerde akademik performans düşmektedir.

Crosby, Somers, Day, Zammit, Shier ve Baroni (2017) koruma altındaki kız öğrencilerle yaptıkları araştırmada okula bağlanma, sosyal destek ve travma semptomları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sonuçlar yüksek okula bağlanmanın, düşük düzeyde travma ile ilişkili olduğunu; travmatik semptomların, okula bağlanmayı ve akademik performansı etkilediğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada okula bağlanmanın, öğrencilerin akademik performansları ve akademik başarıları üzerinde etkili bir faktör olduğu saptanmıştır.

Jia, Li, Li, Zhou, Wang ve Sun (2017) tarafından 747 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada öğretmen-öğrenci ilişkisi, internet bağımlılığı, psikolojik güvenlik ve sapkın akran üyeliği arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci ilişkisi ile internet bağımlılığı arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Liu, Yu, Conner, Wang, Lai ve Zhang (2017) Çin’de otistik özellikler gösteren ve internette 420 çocuk ile yaptıkları araştırmada, internette oyun oynama bağımlılığı, duygu düzenleme ve okula bağlılık arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, internette oyun oynama bağımlılığı ile okula bağlılık arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Khan, Alvi, Shabbir ve Rajput (2016) tarafından Arjantin’de 322 üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırmada, aşırı internet kullanımının internet bağımlılığına

sebepe olabileceği, internet bağımlılığının da akademik performansı olumsuz bir şekilde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Trolian, Jach, Hanson ve Pascarella (2016) yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik güdülenmesinin öğrenci fakülte ilişkilerine yönelik etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademik güdülenmesinin fakülte ile iletişimin kalitesini, sıklığını, sınıf dışı etkileşimleri ve fakültede araştırma yapmayı olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Yang, Zhu, Chen, Song ve Wang (2016) Çin'de 450 üniversite öğrencisiyle yaptıkları araştırmada öğrencilerde ebeveyn çatışması, internet bağımlılığı ve akrana bağlanma arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları göre, internet bağımlılığı ile akrana bağlanma arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Alt (2015) İsrail'de 296 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada akademik güdülenme ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sosyal medya kullanımı ile içsel akademik güdülenme arasında negatif, güdülenememe ve dışsal güdülenme arasında ise pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Elmelid, Stickley, Lindblad, Schwab-Stone, Henrich ve Ruchkin (2015) Kuzey Amerikada kırsal bölgedeki bir okulda öğrenim gören 643 ergen ile yaptıkları araştırmada depresyon, anksiyete, akademik güdülenme ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları depresif semptomların akademik güdülenmeyi olumsuz, öğretmen desteği ve okula bağlanmanın ise olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Jun ve Choi (2015) Kore'li 512 ergen ile yaptıkları araştırmada akademik stres ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademik stres ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Zhu, Zhang, Yu ve Bao (2015) erken ergenlik döneminde olan ve 7. sınıfta öğrenim gören 833 öğrenci ile yaptıkları araştırmada internet oyun bağımlılığı, akran ilişkileri ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre internet bağımlılığı ile okul bağlılığı arasında negatif, sapkın arkadaş ilişkileri arasında ise pozitif yönde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Wohn ve LaRose (2014) üniversiteye hazırlanan öğrencilerle yaptığı araştırmada Facebook'u farklı düzeylerde kullanmanın etkileri araştırılmıştır. Bu boyutlar patolojik kullanım, alışkanlık haline gelen kullanım ve az kullanımdır. Araştırma sonuçları Facebook kullanımının hangi boyutta olursa olsun akademik erteleme, akademik motivasyon ve sosyal uyumu negatif yönde etkilediğini, Facebook kullanım düzeyi arttıkça bu etkilerin de arttığını göstermektedir.

Azar (2013) İran'da 200 öğrenci ile yaptığı araştırmada akademik başarının belirleyici olarak akademik güdülenme ve akademik ertelemeyi incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik başarıyı akademik öz-yeterliğin pozitif; akademik başarının ise negatif yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Li, Frieze, Nokes-Malach ve Cheong (2013) Amerika'da 295 öğrenci ile yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinde akademik güdülenme, üniversiteye bağlanma ve sosyal ilişkiler arasındaki ilişkiler incelemiş ve aralarında pozitif yönde ilişki olduğunu saptamışlardır. Ayrıca sosyal ilişkilerin üniversiteye bağlanma ve akademik güdülenmeyi olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Cerino (2012) 101 lisans öğrencisi ile yaptığı araştırmada akademik güdülenme, öz-yeterlilik ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada akademik güdülenmenin akademik ertelemeyi etkileyen bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Klassen ve diğerleri (2010) Kanada ve Singapur'da 1145 öğrenci ile yaptıkları araştırmada güdülenme ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenme için öz-yeterliğin akademik ertelemeyi düşüren bir faktör olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Mohammad, Ghazavi, Mohammad, Ghamari ve Saeidi (2010) 426 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada internet bağımlılığının eğitim durumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları internet bağımlılığının başarısızlıkla ilişkili olduğu, bağımlılığının öğrencilerin eğitim durumlarında kötüleşmeye neden olduğu, akademik performanslarını düşürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Rakes ve Dunn (2010) üniversite öğrencilerinde güdülenme, öz düzenleme ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları içsel güdülenmenin akademik ertelemeyi negatif yönde etkilediğini göstermektedir.

Tsitsika ve diğerleri (2010) Yunanistan'da internet bağımlılığının belirleyicilerini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada ergenlerde internet bağımlılığı ile ilişkili psikososyal profiller ve psikiyatrik tanıları incelenmiştir. Araştırmada (2 uzmanın değerlendirmesi sonucu) internet bağımlısı olduğu değerlendirilen 86 ergen deney grubunu ve internet bağımlısı olmadığı şeklinde değerlendirilen 43 ergen ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçları internet bağımlısı ergenlerin ebeveynlerinin boşanmış ve/veya işlevsel olmayan aile ilişkilerine sahip oldukları görülmüştür. Akademik performansı düşük olanların ve özürsüz okula devamsızlık yapanların oranı internet bağımlısı olanlarda anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca internet bağımlısı olan ergenlerin yaklaşık 3'te 2'sinin yüksek riskli davranışlar sergilemekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak internet bağımlısı olanların bağımlı olmayanlara göre yaklaşık 4 kat daha fazla psikiyatrik tanı aldığı saptanmıştır.

Klassen ve diğerleri (2008) Kanada'da yüksek düzeyde akademik ertelemeye sahip lisans 456 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öz-yeterlik, öz düzenleme ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan sonuçlarına göre, öz-yeterlik, özsaygı ve öz düzenleme gibi motivasyon kaynaklarının akademik erteleme üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle üniversite öğrencilerinde motivasyon arttıkça ertelemenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Byun ve Kim (2007) 473 öğrenci (236 çocuk, 237 ergen) ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin internetten oyun oynama sıklıkları ve okula uyumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, internet oyunları oynama sıklığı yüksek olan öğrencilerin okula uyumlarının diğer öğrencilere göre düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Lee (2005) 262 Koreli üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerde akademik erteleme, durumsal güdülenme ve güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yüksek düzeyde ertelemenin öğrencilerin içsel güdülenme ve durumsal

güdülenme düşüklüğüyle ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca güdülenememe ve içsel güdülenmenin akademik erteleme üzerindeki etkisi olsa da onu tek başlarına belirleyen değişken değildirler. Bu durumda durumsal güdülenmenin de bu değişkenlere katkı sağlayan diğer bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kim ve Ryu (2003) 5. ve 6. Sınıfa devam eden 640 öğrenci ile yaptıkları araştırmada çocuklarda internet bağımlılığının düzeyini araştırmayı, internet bağımlılığı, aile ortamı ve okula uyum konusundaki ilişkileri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerinin %10'unun internete bağımlı olduğu, internet bağımlılığı ile aile ortamı ve okula uyum konusunda negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Senecal, Julien ve Guay (2003) 292 Fransız ve Kanadalı üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada akademik ertelemeye ilişkin bir model önermiş ve bu modeli test etmişlerdir. Modelde okula ve kişilerarası ilişkilere yönelik içsel güdülenmelerinin çatışma rollerini azalttığı, çatışma rollerinin ise akademik ertelemeyi artırdığı saptanmıştır. Modelde okula ve kişilerarası ilişkilere yönelik içsel güdülenmenin akademik ertelemeyi negatif yönde ve dolaylı bir şekilde etkilediği saptanmıştır.

Brownlow ve Reasinger (2000) üniversiteye hazırlanan 96 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada içsel ve dışsal güdülenmelerinin akademik çalışma üzerindeki etkisini ve başarısızlık korkusu, kontrol odağı ve mükemmeliyetçiliğin akademik erteleme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerde düşük düzeyde güdülenmenin, yüksek düzeyde akademik ertelemeye neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Saddler ve Buley (1999) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada akademik ertelemeyi yordayan değişkenleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda dışsal güdülenmenin akademik erteleme üzerinde etkili bir faktör olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Değişkenler arasındaki yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların en fazla dikkatini çeken kavramların akademik güdülenme ile akademik erteleme ve akademik performans arasındaki ilişkilere yönelik durumlar olduğu

görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda güdülenmenin ertelemeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu anlaşılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analiz süreci ve yapısal eşitlik modellemesi ile alakalı açıklamalara değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ergenlerin internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen türden araştırmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 50).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ il merkez sınırları içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Liselerde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 26.030'dur (Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, 2016).

Araştırmada örnekleme dâhil edilecek öğrencileri belirlemek amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı (katmanlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı (katmanlı) örnekleme yönteminde, evrendeki alt gruplar belirlenerek bunların evren büyüklüğü içindeki oranları dikkate alınması suretiyle temsil edilmesi sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 86). Tabakalı örnekleme için öncelikle araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen alt gruplar benzerliklerine göre tespit edilmelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s. 86-87).

Bu araştırma yapısal eşitlik modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmada örneklem büyüklüğünün tespitinde, yapısal modellerin gerektirdiği hacimde örnekleme ulaşılmasının uygun olacağı öngörülmüştür. Yapısal eşitlik modelleri

örneklem hacmine duyarlı testlerdir ve örneklem hacminin çok büyük ya da küçük olması bir takım teknik sorunlara neden olabilir (Bayram, 2013, s. 51; Kline, 2011, s. 11-12). Bundan dolayı yapısal eşitlik modellemesinde örneklem hacmi önemlidir; ancak örneklem hacminin ne kadar olması gerektiği konusunda üzerinde uzlaşılmış bir formül yoktur. Uzmanlar örneklem hacminin ne kadar olması gerektiği hususunda çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda Bayram (2013) örneklem hacminin 100'den az olması küçük örneklem hacmi, örneklem sayısının 100 ile 200 arasında olması orta örneklem hacmi ve örneklem sayısının 200'den fazla olması ise büyük örneklem hacimleri şeklinde tanımlanmaktadır. Kline (2011) karmaşık modellerde örneklem hacminin büyük olmasının uygun olduğunu vurgulamaktadır. Örneklem büyüklüğünün madde (değişken) sayısının 10 katı olmasının uygun olduğu da literatürde vurgulanan diğer bir görüştür (Kline, 1994). Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında, 64 değişkeni (madde sayısı) olan bu araştırma için 640 veriden oluşan örneklem hacminin yeterli olduğu söylenebilir. Yeterli sayıya ulaşabilmek amacıyla internet kullanmayan, formu eksik ya da hatalı dolduran katılımcıların da olabileceği düşünülmüş ve bunun için daha fazla katılımcıya ölçek uygulanmıştır.

Bu araştırmada da evrenin özellikleri dikkate alınmış ve okul türlerine göre evren üç (3) alt tabakaya/gruba ayrılmıştır. Buna göre evrende 41 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören toplam 26.030 lise öğrencisi yer almaktadır. Evrenin alt tabakaları ile bu tabakalar kapsamına alınan okulların tabakalara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Evrenin Alt Tabakaları ile Örnekleme Dâhil Edilen Okulların Tabakalara Göre Dağılımı

Evrenin Alt Tabakaları	Örnekleme Dâhil Edilen Okullar
1.Tabaka Anadolu Liseleri	Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi, Balakgazi Anadolu Lisesi.
2.Tabaka Mesleki ve Teknik Liseler	Gazi Meslek Lisesi, Murat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Metin Koloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Şehit Piyade Binbaşı Zafer Kılıç Anadolu İmam Hatip Lisesi
3.Tabaka Fen-Sosyal Bilimler Liseleri	Cemil Meriç Fen Lisesi, Elazığ Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesi

Tablo 2 incelendiğinde 1. tabakada yer alan Anadolu liselerinin; Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi, Balakgazi Anadolu Lisesi olduğu, 2. tabakada yer alan mesleki ve teknik liselerin Gazi Meslek Lisesi, Murat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Metin Koloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Şehit Piyade Binbaşı Zafer Kılıç Anadolu İmam Hatip Lisesi, 3. tabakada yer alan fen-sosyal bilimler liselerinin ise Cemil Meriç Fen Lisesi ve Elazığ Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesi olduğu görülmektedir.

Evrendeki ve örneklemdaki öğrenci sayılarının alt tabakalara göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Evrenin ve Örneklemin Alt Tabakalara Göre Dağılımı

Bölge ve Okul Türü	Evren		Örneklem	
	N	%	n	%
1.Tabaka	10.822	41.58	283	41.07
2.Tabaka	14.164	54.41	331	48.04
3.Tabaka	1044	4.01	75	10.89
Toplam Evren/ Örneklem	26.030	100	689	100

Tablo 3 incelendiğinde 1. tabakada yer alan öğrencilerin evrendeki oranının %41.58, 2. tabakada yer alan öğrencilerin evrendeki oranının %54.41 ve 3. tabakada yer alan öğrencilerin evrendeki oranının %4.01 olduğu görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde 1. tabakanın 283 (%41.07), 2. tabakanın 331 (%48.04) ve 3. tabakanın ise 75 (%10.89) öğrenci ile temsil edildiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrenciler ile ilgili diğer bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Çalışmaya Katılan Öğrenciler ile İlgili Bilgiler*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	383	55.6
	Erkek	306	44.4
	Toplam	689	100
Sınıf	9. Sınıf	181	24.3
	10. Sınıf	169	24.5
	11. Sınıf	205	29.8
	12.Sınıf	134	19.4
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	17	2.5
	2 kardeş	182	26.4
	3 kardeş	268	38.9
	4 kardeş	141	20.5
	5 ve üzeri kardeş	81	11.8
Aylık okuduğu kitap sayısı (ders kitabı hariç)	Hiç okumuyor	160	23.2
	1 kitap	207	30.0
	2 kitap	140	20.3
	3 kitap	95	13.8
	4 ve üzeri kitap	87	12.6
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	84	12.2
	İlkokul mezunu	296	43.0
	Ortaokul mezunu	156	22.6
	Lise mezunu	95	13.8
	Üniversite ve üzeri mezun	58	8.4
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil	13	1.9
	İlkokul mezunu	145	21.0
	Ortaokul mezunu	173	25.1
	Lise mezunu	190	27.6
	Üniversite ve üzeri mezun	168	24.4
Günlük ortalama internet kullanım süresi	Bir saatten az	147	21.3
	1-2 saat arası	237	34.4
	3-4 saat arası	199	28.9
	5-6 saat arası	65	9.4
	7 saat ve üzeri	41	6.6
Yaşadığı evde/yurtta internet bağlantısı olma durumu	İnternet bağlantısı var	437	63.4
	İnternet bağlantısı yok	252	36.6
Anne-Baba birliktelik durumu	Birlikte yaşıyorlar	642	93.2
	Ayrı yaşıyorlar	8	1.2
	Boşanmış	18	2.6
	Anne vefat etmiş	6	0.9
	Baba vefat etmiş	15	2.2
	Toplam	689	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 383'ü (%55.6) kız, 306'sı (%44.4) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 181'i (%24.3) 9. sınıfta, 169'u (%24.5) 10. sınıfta, 205'i (%29.8) 11. sınıfta ve 134'ü ise (%19.4) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların 182'si (%26.4) iki kardeş, 268'i (%38.9) üç kardeş, 141'i (%20.5) dört kardeş, 81'i (%11.8) 5 ve üzeri kardeş iken 17'si (%2.5) de evin tek çocuğudur. Katılımcıların ders kitabı hariç aylık okudukları kitap sayısı incelendiğinde; 160 öğrenci (%23.2) hiç kitap okumadığını, 207 öğrenci (%30) bir kitap, 140 öğrenci (%20.3) iki kitap, 95 öğrenci (%13.8) üç kitap okuduğunu belirtirken 87 öğrenci de (%12.6) dört ve üzeri kitap okuduğunu belirtmiştir. Katılımcıların anne eğitim durumları incelendiğinde; 296'sının (%43) ilkokul, 156'sının (%22.6) ortaokul, 95'inin (%13.8) lise, 58'inin (%8.4) üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülürken 84'ünün (%12.2) de okuryazar olmadıkları görülmektedir. Katılımcıların baba eğitim durumları incelendiğinde; 145'inin (%21) ilkokul, 173'ünün (%25.1) ortaokul, 190'ının (%27.6) lise, 168'inin (%24.4) üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülürken 13'ünün (%1.9) de okuryazar olmadıkları görülmektedir. Günlük ortalama internet kullanım süreleri incelendiğinde; 147'sinin (%21.3) bir saatten az, 237'sinin (%34.4) 1-2 saat arası, 199'unun (%28.9) 3-4 saat arası, 65'inin (%9.4) 5-6 saat arası ve 41'inin (%6.6) 7 saat ve üzeri internet kullandıkları görülmektedir. Yaşadığı evde/yurtta internet bağlantısı olma durumu incelendiğinde; öğrencilerin 437'sinin (%63.4) internet bağlantısı olduğu, 252'sinin (%36.6) de internet bağlantısı olmadığı görülmektedir. Anne-baba birliktelik durumları incelendiğinde; 642'sinin anne ve babasının birlikte yaşadığı, 8'inin ayrı yaşadığı, 18'inin boşanmış olduğu görülmüştür. Ayrıca 6 öğrencinin annesi, 15 öğrencinin ise babası hayatta değildir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kapsamında veriler “Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu (YİBT-KF), Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)” ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF)

Young İnternet Bağımlılığı Testi- Kısa Formu (YİBT-KF) Young'ın (1988) internet bağımlılığı düzeyini ölçmek amacıyla geliştirdiği İnternet Bağımlılığı Testi'nin (İBT), Pawlikowski, Altstötter-Gleich ve Brand (2013) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılması sonucu kısa forma dönüştürülmesi ile geliştirilen bir ölçektir. Ölçek, Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup 12 maddeden oluşmaktadır. YİBT-KF 5'li Likert tipi bir değerlendirmeye sahip olan bir ölçme aracıdır. Ölçek tek boyutludur ve ölçekten alınan puanlar 12 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar internet bağımlılığı düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

YİBT-KF'nin açımlayıcı faktör analizi 594 üniversite öğrencisi ve 220 ergenden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir (Kutlu ve diğerleri, 2016). Üniversite öğrencileri ve ergenler üzerinde ayrı ayrı yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçek maddelerinin öz değeri 1'den büyük olan tek faktör altında toplandığı saptanmıştır. Dolayısıyla ölçeğin, hem üniversite öğrencilerinde hem de ergenlerde tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu söylenebilir. Bu araştırma ergenler üzerinde yapıldığı için bu bölümde sadece ergenler ile ilgili geçerlik ve güvenirlik bilgileri paylaşılmıştır.

Ergenlerde açımlayıcı faktör analizi sonucunda herhangi temel bileşenler analizi ile bir döndürme işlemi yapılmadan ölçeğin yapısı incelendiğinde ölçme aracının özdeğeri 1'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Tek faktörlü bu yapının özdeğeri 5.7 olup toplam varyansın %48.9'unu açıklamaktadır.

Ergenlerde YİBT-KF'nin tek faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmak sureti ile test edilmiştir. Ergenlerde DFA yapmak için 220 ergen katılımcıdan toplanan veriler kullanılmıştır. DFA sonucunda YİBT-KF'nin tek boyutlu modelinin uyum indeksi değerlerininin $X^2= 141,934$, $sd= 51$, $RMSEA= .080$, $GFI= .90$, $CFI= .90$ ve $IFI= .90$ olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin ergenlerde faktör yüklerinin .49 ile .71 arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerde YİBT-KF'nin ölçüt geçerliğini incelemek üzere 368 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılara Young İnternet Bağımlılığı Testi- Kısa Formu (YİBT-KF),

Problemler İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ-E), Ergenler için Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği- Kısa Formu (EATBÖ-KF) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) uygulanmıştır. Bunlar arasındaki ilişkiler ise Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analiz sonucunda ergenlerde YİBT-KF ile hem PİKÖ-E hem de EATBÖ-KF arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu görölmüştür. Ayrıca YİBT-KF ile YDÖ arasında ise negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu görölmüştür.

Ergenlerde YİBT-KF'nin güvenilirliği iç tutarlılık (Cronbach alpha) ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiş olup Cronbach alfa katsayısı ergenlerde .86 olarak hesaplanmıştır. YİBT-KF'nin test tekrar test güvenilirliğinin tespit edilmesi amacıyla ölçek üç hafta ara ile 98 kişilik ergen katılımcıya uygulanmış ve iki arasındaki korelasyon düzeyinin .86 olduğu görölmüştür.

Sonuç itibariyle yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları YİBT-KF'nin ergenlerde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesinde kullanılmak amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. AGÖ 20 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekteki faktörler "Kendini Aşma", "Bilgiyi Kullanma" ve "Keşif" şeklinde adlandırılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde akademik güdülenmenin olduğunu göstermektedir.

AGÖ ölçeğinin maddelerin hazırlanması amacıyla lise 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören 15 öğrenciye ulaşılmıştır (Bozanoğlu, 2004). Bu öğrencilerle 15'er dakikalık yapılandırılmamış görüşmeler gerçekteşirilmiştir. Ardından, lise 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören toplam 100 öğrenciye ulaşılmış kendilerine yöneltilen açık uçlu birer soruya, 45 dakikalık süre zarfında kendi görüşlerini yazmaları istenmiştir. Bu sorular aracılığıyla 90 maddeye ulaşılmıştır. Ulaşılan bu 90 madde alanında uzman 6 kişi tarafından incelenmiş ve 80 madde üzerinde karar verilmiştir. Bu 80 madde lise 1.

ve 2. sınıflarda öğrenim gören 757 katılımcıya uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 20 maddeden ve 3 faktör altında toplanmış olan bir yapıya ulaşıldığı görülmüştür. Bu 20 madde ile 3 boyutun toplam varyansın %42.2'sini açıkladığı görülmüştür. Açıklanan bu varyansın %30.3'ünü birinci faktör, %6.9'unu ikinci faktör ve % 5.0'ını ise üçüncü faktörün açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik kapsamında ise 4 hafta arayla 101 öğrenci ile yapılan test tekrar test tutarlılığı incelenmiş ve 4 hafta ara ile gerçekleştirilen iki ölçüm arasındaki korelasyonun .87 düzeyinde olduğu görülmüştür.

Sonuç itibariyle yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları AGÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Akademik erteleme ölçeği (AEÖ) Çakıcı (2003) tarafından öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrenim yaşantılarındaki erteleme eğilimlerini ölçme amacıyla geliştirilmiş olan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek 12 madde olumsuz, 7 maddesi de olumlu olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “düzenli ders çalışma alışkanlığı” ve “erteleme” olarak adlandırılan 2 faktörden oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak 35 maddelik bir form hazırlanmıştır (Çakıcı, 2003). Daha sonra hazırlanan bu form üzerinde uzman görüşü alınıp çeşitli düzenlemeler yapılmış ve oluşan 34 maddelik deneme formu katılımcılara uygulanmıştır. Uygulamalar hem lise hem de üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yapılan döndürme işlemleri sonrasında 19 maddeden ve iki faktörden oluşan bir akademik erteleme ölçeği elde edilmiştir. Bu faktörler kapsadığı maddelerin içerdiği anlamlar da gözetilerek “düzenli ders çalışma alışkanlığı” ve “erteleme” olarak isimlendirilmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 7.96 olup toplam varyansın % 41.88'ini açıklarken, ikinci faktörün özdeğeri ise 1.37 olup toplam varyansın % 7.18'ini açıklamaktadır. Bu iki faktörlü yapı ise toplam varyansın % 49.06'sını açıklamaktadır.

Akademik Erteleme Ölçeği'nin güvenilirliği iç tutarlılık (Cronbach alpha), Spearman Brown iki yarım test güvenilirliği ve test-tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin genelinde .92 olarak hesaplanırken, birinci faktörün Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .89 iken ve ikinci faktörün Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Spearman Brown iki yarım test güvenilirliği, 10 maddelik olan ilk yarım test için .87, 9 maddelik 2. Yarım test için .86 olmak üzere toplamda ise .85 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini incelemek için 65 lise öğrencisine 17 gün ara ile uygulama yapılmış ve korelasyon katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç itibariyle yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları AEÖ'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE), Hill (2006) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek öğretmen, okul ve arkadaşla bağlanma ile ilgili 13 maddeden oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması Savi (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçekte okula ve arkadaşla bağlanma ile ilgili 4'er, öğretmene bağlanma ile ilgili de 5 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin uyarlama çalışmaları Burdur ilinde öğrenim gören ve yaşları 9 ile 14 arasında değişen 356'sı kız 352'si erkek olmak üzere toplam 708 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır (Savi, 2010). Geçerlik kapsamında ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır ve ölçeğin toplam varyansın %58.69'unu açıklayan üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. "Okula Bağlanma" boyutunu oluşturan birinci faktörün toplam varyansın %21.94'ünü, "Öğretmene Bağlanma" boyutunu oluşturan birinci faktörün toplam varyansın %18.47'sini ve "Arkadaşla Bağlanma" boyutunu oluşturan üçüncü faktörün ise toplam varyansın %18.28'ini açıkladığı görülmüştür. Sonuçlar Hill'in (2006) sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir ve maddeler ölçeğin özgün halinde olduğu gibi ölçmeyi amaçlanan faktörlerin altında yer almaktadır.

Ölçeğin güvenirliğin incelenmesi kapsamında ilk olarak Cronbach alfa güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları “Okula Bağlanma” boyutunda .82, “Öğretmene Bağlanma” boyutunda .74 ve “Arkadaşa Bağlanma” boyutunda .71 olarak hesaplanırken ölçeğin bütünü için .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin zaman bakımından tutarlılığının incelenmesi amacıyla da 20 gün arayla 189 katılımcaya test-tekrar test uygulaması yapılmış ve ölçeğin bütünü için test-tekrar test katsayısının .85 olduğu görülmüştür. Ayrıca madde toplam güvenirliğini hesaplamak amacıyla gerçekleştirilen madde-test korelasyonu sonucunda, maddelerin yoplam puanla ilişkisinin .66 ile .85 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Sonuç itibariyle yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları OBÖ-ÇE'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamanın yapılabilmesi amacıyla ilk olarak İnönü Üniversitesi'nden Etik Kurul Onayı ve sonrasında ise Elazığ Milli Eğitimi Müdürlüğünden yazılı izinler alınmıştır. Yazılı izinler alındıktan sonra uygulama yapılması planlanan okul idarecileri ile telefonla iletişime geçilmiştir. Okul idaresinin uygun bulduğu bir zaman diliminde okullara uygulama yapmak için gidilmiş, müsait olan dersliklerde çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere formlar dağıtılmıştır. Çalışmanın amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve formu doldurmak için gerekli olan açıklamalar yapılmıştır. Uygulamalar genellikle araştırmacı tarafından yürütülmüş ve yaklaşık olarak 1 (bir) ders saati sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra excel paket programında kayıt altına alınmıştır. Sonrasında gerekli analizlerin yapılması için SPSS 18.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırmanın verileri AMOS 18.0 ve SPSS 18.0 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Amos paket programında en çok olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır.

Analizlere başlamadan önce yapısal eşitlik modellemesinin ön şartlarından olan örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantı problemi, normallik ve uç değerler incelenmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 274). Bu kapsamda ilk olarak uç değerler değişkenlerin z puanlarına bakılarak incelenmiştir. Z puanlarının -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk ve diğerleri, s. 14). Bu bağlamda verilerin uç değer olduğu saptanan veriler araştırmadan çıkartılmıştır.

Daha sonra ise çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı incelenmiştir. Korelasyon değerleri .90'ın altında ise çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir (Çokluk ve diğerleri, s. 35). Yapılan analizlerde değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .90'ın altında olduğu görülmüştür (Bakınız Tablo 6). Bu bulgu çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Çoklu doğrusallık probleminin olup olmadığı ise bağımsız değişkenlere ilişkin VIF ve tolerans değerleri ile incelenmiştir. VIF değerlerinin 10'dan küçük ve tolerans değerlerinin ise .10'dan büyük olması gerekmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin VIF değerleri; internet bağımlılığı için 1.20, akademik güdülenme için 1.40, akademik erteleme için 1.62 olarak hesaplanmıştır. Tolerans değerleri ise internet bağımlılığı için .84, akademik güdülenme için .71, akademik erteleme için .62 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla hem VIF hem de tolerans değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir. Bu bulgular verilerin çoklu bağlantı ve doğrusallık problemlerinin olmadığını göstermektedir.

Daha sonra veriler çok değişkenli normallik açısından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda modelde yer alan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir değerler arasında olup olmadıkları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda değişkenlerin çarpıklık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar arasında olduğu gözlenmiştir (Bakınız tablo 7).

Araştırmada, verilerinin normal dağılım gösterdiği, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu, doğrusallık ve çoklu bağlantı probleminin olmaması göz önünde bulundurulmuş ve ölçüm modelleri ile yapısal modelin test edilmesinde kovaryans matrisi ile en çok olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve

okula bağlanma değişkenlerinin ölçüm modelleri Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bu kapsamda akademik güdülenme ve okula bağlanma değişkenleri ikinci düzey; internet bağımlılığı ve akademik erteleme değişkenleri ise birinci düzey DFA yapılmak suretiyle test edilmiştir. Ölçme modellerinin doğrulanıp doğrulanmadığı ise Ki-kare(χ^2)/sd, GFI, AGFI, CFI, RMSEA, IFI ve TLI (NNFI) uyum indeksleri ile incelenmiştir. Önerilen hipotetik modelin doğrulanıp doğrulanmadığı belirtilen uyum indeksleri ile incelenmiştir.

3.6. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)

“Nedensel modelleme” ya da “Kovaryans yapıları analizi” olarak da adlandırılan Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kavramı tek bir istatistiksel yönteme değil, birden fazla istatistiksel yönteme verilen genel bir isimdir ve birden fazla analizin aynı anda yapılmasına olanak sağlar (Balcı, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2014, s. 252). Yapısal eşitlik modeli bir modeldeki gözlenen (bağımlı/bağımsız) değişkenlere ilişkin ölçüm hatalarını da hesaba katan bir yöntemdir. Bu nedenle geleneksel regresyon analizi ile yapılan analizlerin sonuçları bazen yanıltabilmektedir. Ayrıca yapısal eşitlik modelinin kullanılması araştırmacılara çok değişkenli kompleks modeller geliştirme ve test etme gibi imkanlar da sunmakta ve modelde yer alan değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini de hesaba katmaktadır (Bayram, 2013). Diğer bir ifade ile YEM kullanılması sayesinde araştırmacılar bir ya da daha fazla bağımsız değişken ile bir ya da daha fazla bağımlı değişken arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri test edebilirler (Balcı, 2015). Sağladığı bu avantajlardan dolayı yapısal eşitlik modellerinin sıklıkla araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Bayram, 2013; Çokluk ve diğerleri, 2014).

Yapısal eşitlik modelinde model test edilirken modelin uyumunu ölçmede kullanılan bir takım uyum indeksleri vardır. Bunlardan en sık tercih edilenleri Ki-Kare/ Serbestlik Derecesi (χ^2 /sd), GFI, AGFI, IFI, TLI (NNFI), CFI, SRMR ve RMSEA’dır.

χ^2 /sd: Ki-Kare Ki-Kare (χ^2) testi, veri ile model arasındaki uyumun testidir (Meydan ve Şeşen, 2011). Serbestlik Derecesi (SD) ise Ki-Kare testi için önemli bir ölçüttür. SD’nin büyük olduğu kimi durumlarda Ki-Kare (χ^2) testi istenen bir durum olmamasına rağmen anlamlı olarak çıkabilmektedir. Ancak bu tür durumlarda Ki-Kare

(χ^2) sonucunu tek başına ele almak yanıltıcı olabilir. Onun için modelin genel uyumunu ele almak amacıyla Ki-Kare bölü Serbestlik Derecesi (χ^2/sd) dikkate alınmalıdır. Bu durumda $\chi^2/sd < 5$ ise modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014; Meydan ve Şeşen, 2011).

İyilik Uyum İndeksi [Goodness of Fit Index (GFI)]: İyilik Uyum İndeksi, χ^2 'ye alternatif bir şekilde model uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. GFI, aynen çoklu regresyondaki R^2 gibi modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak kabul edilir. 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. 1'e yakın değerler uyumun iyi olduğuna işaret eder (Çokluk ve diğerleri, 2014; Meydan ve Şeşen, 2011).

Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi [Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)]: Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), GFI'nin düzenlenmiş halidir. Serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanır. Aynen GFI de olduğu gibir 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır ve 1'e yakın değerler uyumun iyi olduğuna işaret eder. AGFI daima GFI'ye eşit ya da daha düşük değer alır (Çokluk ve diğerleri, 2014; Meydan ve Şeşen, 2011).

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi [Non-Normed Fit Index (NNFI, TLI)]: Normleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI), örneklem hacminin küçük olması durumunda düşük uyum verebilir. Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) ise serbestlik derecesini ve modelin kompleks yapısını da dikkate almak suretiyle hesaplamayı tekrar yapar ve yeni bir uyum değeri verir. Küçük örneklerde ise NNFI zayıf uyum verir. Elde edilen değer 0 ile 1 arasında değişir ve değer 1'e yakın olması uyumun arttığının göstergesidir (Çokluk ve diğerleri, 2014; Meydan ve Şeşen, 2011). Bu araştırmada büyük örneklem hacmi olduğu için NNFI verileri raporlaştırılmıştır.

Artırmalı Uyum İndeksi [Incremental Fit Index (IFI)]: Artırmalı Uyum İndeksi, NNFI'deki geniş değişkenlikten kaynaklanan sorunlara çözüm bulmak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. NNFI'den tek farkı serbestlik derecesini hesaba katmamasıdır (Meydan ve Şeşen, 2011).

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi [Comparative Fit Index (CFI)]: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), örneklem büyüklüğünü de dikkate alarak hesaplamasında dolayı yeterince iyi çalışan bir uyum indeksidir. 0 ile 1 arasında değişir ve değer 1'e yakın olması uyumun arttığının göstergesidir. NNFI ile kıyaslandığında örneklem büyüklüğünden daha az etkilenir (Çokluk ve diğerleri, 2014; Meydan ve Şeşen, 2011).

Standardize Edilmiş Artık Ortalamalarının Karekökü [Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR)]: Standardize Edilmiş Artık Ortalamalarının Karekökü (SRMR), örneklem varyansları ve kovaryanslarıyla kestirilmiş evren varyansları ve kovaryansları arasındaki ortalama farklardır. SRMR 0 ile 1 arasında değer almakta olup .08 ve daha küçük değerler istenen değerlerdir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 725)

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü [Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)]: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), merkezi olmayan Ki-Kare dağılımlarında popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir uyum indeksidir. 0 ile 1 arasında değer alır. Değerler .08'e kadar olan değerler kabul edilebilir düzeydeyken, .05 ve daha küçük değerler ise mükemmel uyumu gösterir (Meydan ve Şeşen, 2011).

Kabul edilebilir uyum indekslerine ilişkin ölçütler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Uyum İndeksi Değerleri*

Kaynak	Uyum İndekleri	Mükemmel uyum değerleri	Kabul edilebilir uyum değerleri
Sümer, 2000; Meydan ve Şeşen, 2011	χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$
Sümer, 2000	*GFI	$\geq .95$	$\geq .90$
Sümer, 2000	*AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$
Meydan ve Şeşen, 2011	IFI	$\geq .95$.90 - .94
Meydan ve Şeşen, 2011	TLI (NNFI)	$\geq .95$.90 - .94
Sümer, 2000	CFI	$\geq .95$	$\geq .90$
Çokluk ve diğerleri, 2014	SRMR	$.08 \leq$	$.10 \leq$
Çokluk ve diğerleri, 2014	RMSEA	$.05 \leq$	$.08 \leq$

* Meydan ve Şeşen (2011) GFI ve AGFI değerlerinin $\geq .90$ ve üzeri olması durumunda iyi uyum; .85 ile .89 arasında ise kabul edilebilir uyum indeksi olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5 incelendiğinde mükemmel uyum indeksi değerlerinin χ^2/sd için 0 ile 3 arasında; GFI, AGFI, CFI, IFI ve TLI (NNFI) için $\geq .9$; SRMR için $.08 \leq$ ve son olarak RMSEA için ise $.05 \leq$ olduğu görülmektedir. Kabul edilebilir uyum indeksi değerlerinin ise χ^2/sd için 3 ile 5 arasında; GFI, AGFI ve CFI için $\geq .90$; IFI ve TLI (NNFI) için .90-.94; SRMR için $.10 \leq$ ve son olarak RMSEA için ise $.08 \leq$ olduğu görülmektedir.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma) korelasyon değerleri, ölçme araçlarına ilişkin betimsel istatistikler, ölçme modelleri ve önerilen hipotetik modelin test edilmesine ilişkin bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Arasındaki Korelasyonlar

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarına (internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma) ilişkin korelasyon değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Arasındaki Korelasyon Değerlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

		1	2	3	4
İnternet Bağımlılığı	(1)	1	-.18**	.40**	-.18**
Akademik Güdülenme	(2)		1	-.53**	.33**
Akademik Erteleme	(3)			1	-.32**
Okula Bağlanma	(4)				1

**p=.000; p<.001

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın değişkenlerinden olan internet bağımlılığı ile; akademik güdülenme arasında negatif ($r = -.18$, $p < .001$), akademik erteleme arasında pozitif ($r = .40$, $p < .001$) ve okula bağlanma arasında negatif ($r = -.18$, $p < .001$) yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Akademik güdülenme ile akademik erteleme arasında negatif ($r = -.53$, $p < .001$) ve okula bağlanma arasında ise pozitif ($r = .33$, $p < .001$) yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak akademik erteleme ile okula bağlanma arasındaki ilişkinin ise negatif yönde ($r = -.32$, $p < .001$) anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonların $-.53$ ile $.40$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir.

4.2. İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

lm modelinde yer alan değişkenlere (internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma) ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

İnternet Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme ve Okula Bağlanma Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık Değerleri ve Yorumlar

n=689	En düşük	En yüksek	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
İnternet Bağımlılığı	12	60	26.82	8.59	.550	-.271
Akademik Güdülenme	20	100	65.85	14.48	-.357	-.045
Akademik Erteleme	19	95	55.43	13.03	-.014	-.203
Okula Bağlanma	13	65	45.27	9.58	-.223	-.459

Tablo 7 incelendiğinde; İnternet Bağımlılığı lğinden alınabilecek puanlar 12 ile 60 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ergenlerin internet bağımlılığı puan ortalamalarının 26.82 (Ss=8.59) olduğu grlmektedir. Bu bulgu ergenlerin internet bağımlılığı puan ortalamalarının orta düzeyin altında olduğunu göstermektedir.

Akademik Güdülenme lğinden alınabilecek puanlar 20 ile 100 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ergenlerin akademik güdülenme puan ortalamalarının 65.85 (Ss=14.48) olduğu grlmektedir. Bu bulgu ergenlerin akademik güdülenme puan ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Akademik Erteleme lğinden alınabilecek puanlar 19 ile 95 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının 55.43 (Ss=13.03) olduğu grlmektedir. Bu bulgu ergenlerin akademik erteleme puan ortalamalarının orta düzey civarında olduğunu göstermektedir.

Okula Bağlanma lğinden alınabilecek puanlar 13 ile 65 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ergenlerin okula bağlanma puan ortalamalarının 45.27 (Ss=9.58) olduğu grlmektedir. Bu bulgu ergenlerin okula bağlanma puan ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 7’deki çarpıklık değerlerinin -.223 ile .550 ve basıklık değerlerinin ise -.459 ile -.045 arasında değişiklikleri gözlenmektedir. Bu bulgular verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir.

4.3. Ölçüm Modelleri

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma ölçeklerinin ölçüm modelleri birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir ve buna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu kapsamda Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu ile Akademik Erteleme Ölçeği birinci düzey, Akademik Güdülenme Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği ise ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılması suretiyle test edilmiştir.

4.3.1. Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu Ölçüm Modeli

Bu araştırmanın gizil değişkenlerinden olan internet bağımlılığı, Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu (YİBT-KF) kullanılarak ölçülmüştür. YİBT-KF 12 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir ve ölçüm modeli birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu’nun t değerleri 10.041 ile 13.702 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 12 maddeye ilişkin yolların tamamı .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

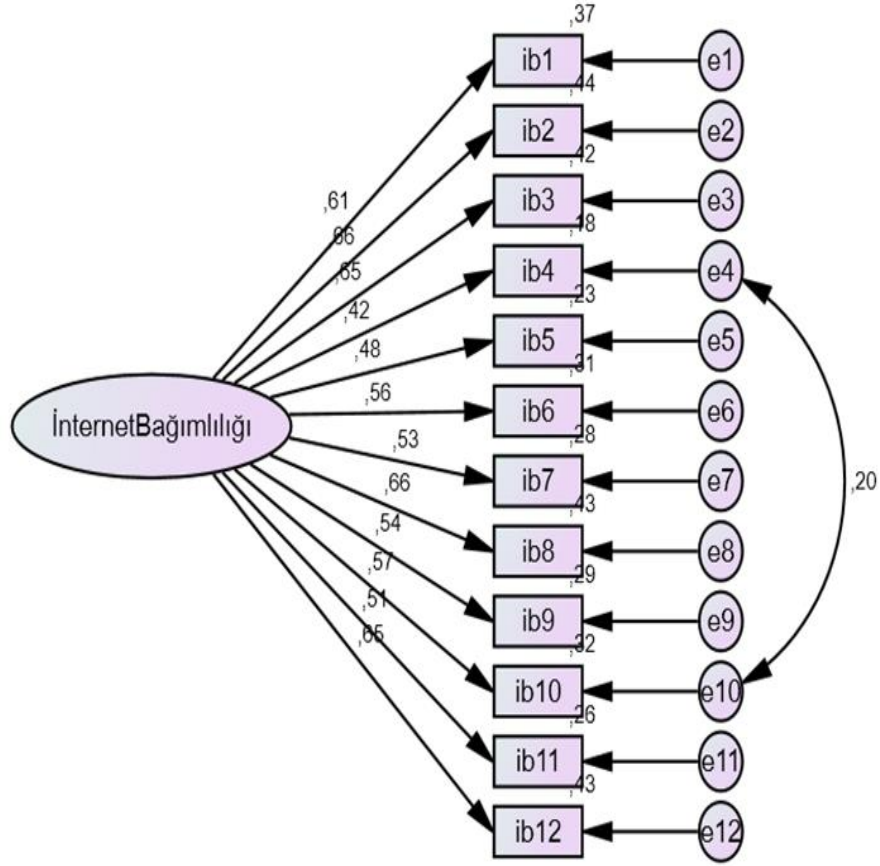
Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu’nun ölçüm modeline ait uyum indeksleri incelendiğinde, $\chi^2 = 250.746$, $sd = 54$ ve $\chi^2/sd = 4.643$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca $GFI = .94$, $AGFI = .91$, $IFI = .91$, $TLI (NNFI) = .89$, $CFI = .91$ ve $RMSEA = .073$ olarak hesaplanmıştır. Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu’nun ölçüm modelinin uyum indeksleri incelendiğinde bazı değerlerin kabul edilebilir uyum ($GFI = .94$, $CFI = .91$, $AGFI = .91$, $RMSEA = .073$, $IFI = .91$, $\chi^2/sd = 4.643$) indekslerine sahip olduğu görülmesine rağmen bir tek değer olan ise zayıf uyum indeksine [$TLI (NNFI) = .89$] sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra AMOS paket programında önerilen

modifikasyon indeksleri incelenmiş ve ilgili ölçek maddeleri de incelendiğinde modifikasyon yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonrasında ise modelde yapılacak olan bir modifikasyon ile ölçüm modelindeki tüm indekslerin kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine ulaşabileceği gözlenmiştir.

AMOS paket programı tarafından önerilen modifikasyon YİBT-KF'nin 4. Maddesi (*Birileri internette ne yaptığınızı sorduğunda hangi sıklıkta sır gibi saklar veya savunmaya geçersiniz?*) ile 10. Maddesi (*Ne kadar süre internette olduğunuzu hangi sıklıkta saklamaya çalışırsınız?*) arasında eklenecek hata kovaryansı sayesinde Ki-Kare üzerinde 25.28'lik bir iyileşme olacağı gözlenmiştir. Hata kovaryansının eklenmesi düşünülen maddelerin hem içerikleri itibariyle birbirine benzer nitelikte oldukları hem de tek boyutlu yapıyı ölçen bir ölçme aracının maddeleri oldukları dikkate alındığında hata kovaryansının eklenmesinin uygun olacağı düşünülmüş ve ilgili maddeler arasında hata kovaryansı eklenmek suretiyle analiz yeniden gerçekleştirilmiştir.

Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu ölçüm modelinde modifikasyon önerisi dikkate alınarak bir adet modifikasyon yapılmış ve ölçme modeli uyum değerleri yeniden hesaplanmıştır. Yapılan işlem sonucunda elde edilen modifikasyon değerlerinin $\chi^2= 224.586$, $sd= 53$ ve $\chi^2/sd= 4.237$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca $GFI= .95$, $AGFI= .92$, $IFI= .92$, $TLI (NNFI)= .90$, $CFI= .92$ ve $RMSEA = .069$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca önerilen modifikasyon işlemleri yapıldıktan sonra YİBT-KF ölçme aracında yer alan maddelerinde t değerlerinin 9.574 ile 13.875 arasında değiştiği gözlenmiştir (Bakınız Tablo 8). Bununla birlikte ölçekte yer alan 12 maddeye ilişkin yolların tamamının aynen modifikasyon öncesinde olduğu gibi .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kalmaya devam ettiği görülmüştür.

Sonuç olarak Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu ölçme aracında yapılan tek bir modifikasyon işlemi ile ölçme modelinin iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçme modelinin hata kovaryansı eklenmesi sonucu oluşan son durumu Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.

Young internet bağımlılığı testi-kısa formu ölçüm modeli

Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu Maddelerine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon, t değeri ve Açıklanan Varyans değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8.

Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu Maddelerinin Standardize Edilmiş Regresyon, T ve Açıklanan Varyans Değerlerine Yönelik ve Yorumlar

Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu	λ	t	R ²
Madde 1	.61		.38
Madde 2	.66	13.875	.44
Madde 3	.65	13.676	.42
Madde 4	.42	9.574	.18
Madde 5	.48	10.827	.23
Madde 6	.56	12.203	.31
Madde 7	.53	11.641	.28
Madde 8	.66	13.79	.43
Madde 9	.54	11.834	.29
Madde 10	.57	12.292	.32
Madde 11	.51	11.347	.26
Madde 12	.66	13.764	.43

Tablo 8’de görüldüğü üzere ölçüm modelinde yer alan maddelerin standartlaştırılmış regresyon katsayı değerleri .42 ile .66 arasında değişmektedir. Ölçme modelinde yer alan maddelerin t değerlerinin de 9.574 ile 13.875 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu ölçme modelinde yer alan maddelerin tümünün .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ölçme modelinde yer alan maddelerin açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde ise en yüksek değer YİBT-KF’nin 2. maddesinin (.44), en düşük değer YİBT-KF’nin 4. maddesinin (.18) olduğu gözlenmektedir. Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında tek boyuttan ve 12 maddeden oluşan Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu’nun ölçüm modelinin Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmak suretiyle birinci düzeyde doğrulandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla YİBT-KF’nin yapısal eşitlik modelinde kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

4.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği Ölçüm Modeli

Bu araştırmanın diğer bir gizil değişkeni olan akademik güdülenme, Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) kullanılarak ölçülmüştür. AGÖ 20 maddeden oluşan üç boyutlu bir ölçektir ve ölçüm modeli ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test

edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler “*Kendini Aşma*”, “*Bilgiyi Kullanma*” ve “*Keşif*” olarak adlandırılmıştır. “*Kendini Aşma*” ve “*Keşif*” boyutunda yedişer, “*Bilgiyi Kullanma*” boyutunda ise altı madde yer almaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, Akademik Güdülenme Ölçeği’ni oluşturan maddelere ilişkin t değerleri 7.413 ile 18.518 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 20 maddeye ilişkin yolların tamamının .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

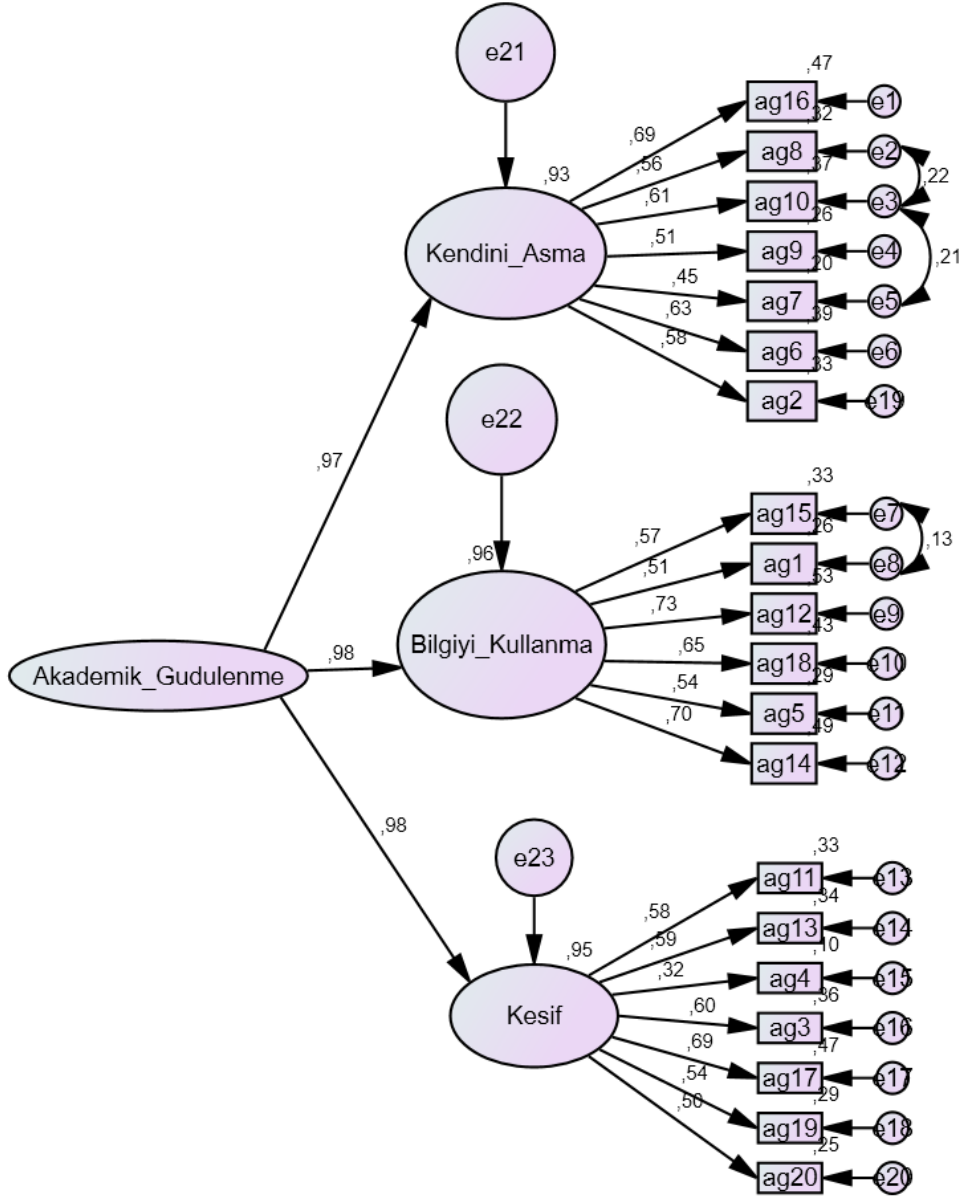
Akademik Güdülenme Ölçeği’nin ölçüm modeline ait uyum indeksleri incelendiğinde, $\chi^2= 708.279$, $sd= 167$ ve $\chi^2/sd= 4.241$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca GFI= .90, AGFI= .87, IFI= .88, TLI (NNFI)= .86, CFI= .88 ve RMSEA = .069 olarak hesaplanmıştır. Akademik Güdülenme Ölçeği’nin ölçüm modelinin uyum indeksleri incelendiğinde bazı değerlerin kabul edilebilir uyum (GFI= .90, RMSEA = .069, $\chi^2/sd= 4.241$) indekslerine sahip olduğu görülmesine rağmen bazı değerlerin ise zayıf uyum indeksine (AGFI= .87, IFI= .88, TLI (NNFI)= .86, CFI= .88) sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra AMOS paket programında önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiş ve ilgili ölçek maddeleri de incelendiğinde modifikasyon yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonrasında ise modelde yapılacak olan üç modifikasyon ile ölçüm modelindeki indekslerin çoğunun kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine ulaşabileceği gözlenmiştir.

AMOS paket programı tarafından önerilen modifikasyon AGÖ’nün 7. maddesi (*Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim*) ile 10. maddesi (*Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir*) arasına eklenecek hata kovaryansının Ki-Kare üzerinde 29.79’luk; 8. maddesi (*Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim*) ile 10. maddesi arasına eklenecek hata kovaryansının Ki-Kare üzerinde 26.92’lik ve 1. maddesi (*Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım*) ile 15. maddesi (*Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider*) arasında eklenecek hata kovaryans sayesinde Ki-Kare üzerinde 9.88’lik bir iyileşme olacağı gözlenmiştir. Hata kovaryanslarının eklenmesi düşünülen maddelerin hem içerikleri itibariyle birbirine benzer nitelikte oldukları hem de kendi alt boyutlarındaki yapıyı ölçen ölçme aracının maddeleri oldukları dikkate alındığında hata kovaryansının eklenmesinin uygun olacağı

düşünölmüş ve ilgili maddeler arasında hata kovaryansı eklenmek suretiyle analiz yeniden gerçekleştirilmiştir.

Akademik GÜdülenme Ölçeğinin ölçüm modelinde modifikasyon önerisi dikkate alınarak bir adet modifikasyon yapılmış ve ölçme modeli uyum değerleri yeniden hesaplanmıştır. Yapılan işlem sonucunda elde edilen modifikasyon değerlerinin $\chi^2=636.623$, $sd=164$ ve $\chi^2/sd=3.882$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca $GFI=.91$, $AGFI=.89$, $IFI=.90$, $TLI(NNFI)=.88$, $CFI=.90$ ve $RMSEA=.065$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca önerilen modifikasyon işlemleri yapıldıktan sonra AGÖ ölçme aracında yer alan maddelerinde t değerlerinin 7.426 ile 18.875 arasında değiştiği gözlenmiştir (Bakınız Tablo 9). Bununla birlikte ölçekte yer alan 20 maddeye ilişkin yolların tamamının aynen modifikasyon öncesinde olduğu gibi .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kalmaya devam ettiği görölmüştür. Yapılan modifikasyon işlemi sonucunda GFI , $RMSEA$, χ^2/sd , IFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir uyum indekslerine ulaştığı gözlenmiştir. $AGFI$ ve $TLI(NNFI)$ değerlerinin ise zayıf uyum indeksinde oldukları gözlenmiştir ancak uyum indeks değerleri kabul edilebilir sınırlara çok yakın olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak Akademik GÜdülenme Ölçeği ölçme aracında yapılan üç modifikasyon işlemi ile ölçme modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçme modelinin hata kovaryansı eklenmesi sonucu oluşan son durumu Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3.
Akademik güdülenme ölçeği ölçüm modeli

Akademik Güdülenme leği Maddelerine İliŖkin Standardize EdilmiŖ Regresyon, t değeri ve Açıklanan Varyans değerleri Tablo 9’da verilmiŖtir.

Tablo 9.

Akademik Güdülenme leği Maddelerinin Standardize EdilmiŖ Regresyon, t ve Açıklanan Varyans Değerlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

	λ	t	R ²
1. Kendini AŖma (AG-KA)	.97		.93
A.G. 16	.69		.48
A.G. 8	.56	13.464	.32
A.G. 10	.61	14.479	.37
A.G. 9	.51	12.218	.26
A.G. 7	.45	10.750	.20
A.G. 6	.63	14.872	.39
A.G. 2	.58	13.822	.34
2. Bilgiyi Kullanma (AG-BK)	.98		.96
A.G. 15	.57		.33
A.G. 1	.51	11.811	.26
A.G. 12	.73	14.255	.54
A.G. 18	.65	13.271	.43
A.G. 5	.54	11.591	.29
A.G. 14	.70	13.865	.49
3. KeŖif (AG-K)	.98		.95
A.G. 11	.58		.34
A.G. 13	.59	12.391	.34
A.G. 14	.32	7.426	.10
A.G. 3	.60	12.602	.36
A.G. 17	.69	13.857	.47
A.G. 19	.54	11.635	.29
A.G. 20	.50	10.973	.25

Tablo 9’da görüldüğü üzere ölçüm modelinde yer alan maddelerin standartlaŖtırılmıŖ regresyon katsayı değerleri .32 ile .73 arasında deđiŖmektedir. lme aracında yer alan alt boyutların standartlaŖtırılmıŖ regresyon katsayıları sırasıyla .97, .98 ve .98 olarak hesaplanmıŖtır. lme modelinde yer alan maddelerin t değerlerinin de 7.426 ile 14.872 arasında olduğu grlmektedir. Ayrıca Akademik Güdülenme leği lme modelinde yer alan maddelerin tümünün .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gzlenmiŖtir. lme modelinde yer alan maddelerin açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde ise en yüksek değerin AG’nn 12. maddesinin (.54), en dŖk değerin AG’nn 14. maddesinin (.10) olduğu gözlenmektedir. Alt boyutların

açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde, en yüksek değer Bilgiyi Kullanma (.96), en düşük değer Kendini Aşma (.93) boyutlarında olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında AGÖ'nün üç boyuttan ve 20 maddeden oluşan ölçüm modelinin Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmak suretiyle ikinci düzeyde doğrulandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla AGÖ'nün yapısal eşitlik modelinde kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

4.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği Ölçüm Modeli

Bu araştırmanın diğer bir gizil değişkeni olan akademik erteleme, Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) kullanılarak ölçülmüştür. AEÖ 19 maddeden oluşan iki boyutlu bir ölçektir ve ölçüm modeli birinci düzey doğrulamalı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler “*Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı*” ve “*Erteleme*” olarak adlandırılmıştır. “*Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı*” boyutunda 12, “*Erteleme*” boyutunda ise yedi madde yer almaktadır. Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, Akademik Erteleme Ölçeğini oluşturan maddelere ilişkin t değerleri 4.509 ile 14.287 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin yolların tamamının .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

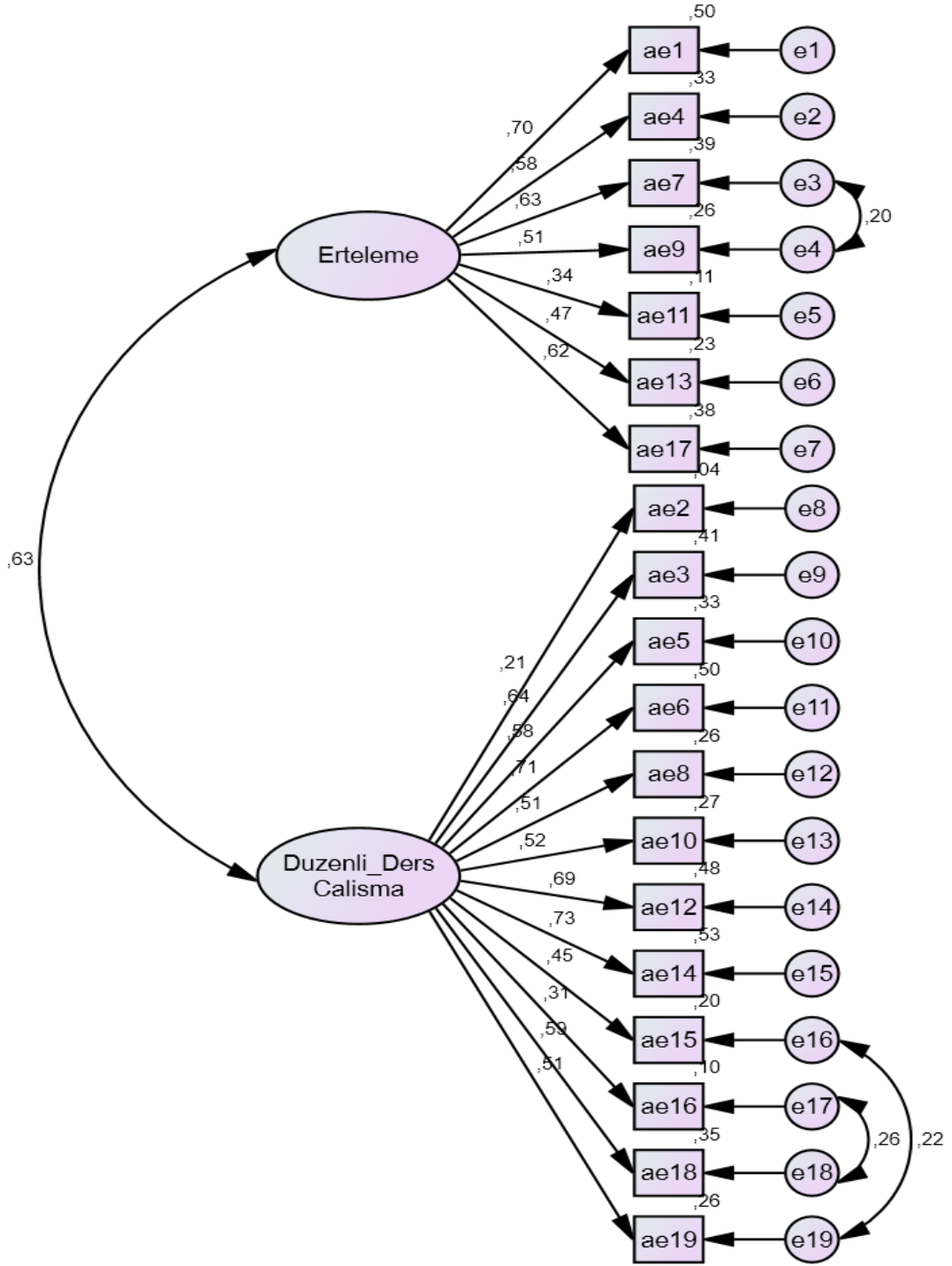
Akademik Erteleme Ölçeğinin ölçüm modeline ait uyum indeksleri incelendiğinde, $\chi^2= 588.798$, $sd= 151$ ve $\chi^2/sd= 3.899$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca GFI= .92, AGFI= .89, IFI= .87, TLI (NNFI)= .86, CFI= .87 ve RMSEA = .065 olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeğinin ölçüm modelinin uyum indeksleri incelendiğinde bazı değerlerin kabul edilebilir uyum (GFI= .92, RMSEA = .065, $\chi^2/sd= 3.899$) indekslerine sahip olduğu görülmesine rağmen bazı değerlerin ise zayıf uyum indeksine (AGFI= .89, IFI= .87, TLI (NNFI)= .86, CFI= .87) sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra AMOS paket programında önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiş ve ilgili ölçek maddeleri de incelendiğinde modifikasyon yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonrasında ise modelde yapılacak olan üç modifikasyon ile ölçüm modelindeki indekslerin çoğunun kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine ulaşabileceği gözlenmiştir.

AMOS paket programı tarafından önerilen modifikasyon AEÖ'nün 16. maddesi (*Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem*) ile 18. maddesi (*Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım*) arasına eklenecek hata kovaryansının Ki-Kare üzerinde 41.94'lük; 15. maddesi (*Çalışmayı sona bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur*) ile 19. maddesi (*Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim*) arasına eklenecek hata kovaryansının Ki-Kare üzerinde 30.05'lik ve 7. maddesi (*Derslere hazırlanarak gelirim*) ile 9. maddesi (*Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim*) arasında eklenecek hata kovaryans sayesinde Ki-Kare üzerinde 17.03'lük bir iyileşme olacağı gözlenmiştir. Hata kovaryanslarının eklenilmesi düşünülen maddelerin hem içerikleri itibariyle birbirine benzer nitelikte oldukları hem de kendi alt boyutlarındaki yapıyı ölçen ölçme aracının maddeleri oldukları dikkate alındığında hata kovaryansının eklenmesinin uygun olacağı düşünülmüş ve ilgili maddeler arasında hata kovaryansı eklenmek suretiyle analiz yeniden gerçekleştirilmiştir.

Akademik Erteleme Ölçeğinin ölçüm modelinde modifikasyon önerisi dikkate alınarak bir adet modifikasyon yapılmış ve ölçme modeli uyum değerleri yeniden hesaplanmıştır. Yapılan işlem sonucunda elde edilen modifikasyon değerlerinin $\chi^2=494.927$, $sd=148$ ve $\chi^2/sd=3.344$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca $GFI=.93$, $AGFI=.91$, $IFI=.90$, $TLI(NNFI)=.88$, $CFI=.90$ ve $RMSEA=.058$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca önerilen modifikasyon işlemleri yapıldıktan sonra AEÖ ölçme aracında yer alan maddelerinde t değerlerinin 4.401 ile 13.553 arasında değiştiği gözlenmiştir (Bakınız Tablo 6). Bununla birlikte ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin yolların tamamının aynen modifikasyon öncesinde olduğu gibi .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kalmaya devam ettiği görülmüştür. Yapılan modifikasyon işlemi sonucunda GFI , $AGFI$, $RMSEA$, χ^2/sd IFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir uyum indekslerine ulaştığı gözlenmiştir. $TLI(NNFI)$ değerinin ise zayıf uyum indeksinde oldukları gözlenmiştir ancak uyum indeks değerleri kabul edilebilir sınırlara çok yakın olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak Akademik Erteleme Ölçeği ölçme aracında yapılan üç modifikasyon işlemi ile ölçme modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği

söylenbilir. Ölçme modelinin hata kovaryansı eklenmesi sonucu oluşan son durumu Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.
Akademik erteme ölçeği ölçüm modeli

Akademik Erteleme Ölçeği maddelerine ilişkin standardize edilmiş regresyon, t değeri ve Açıklanan Varyans Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinin Standardize Edilmiş Regresyon, t ve Açıklanan Varyans Değerlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

	λ	t	R ²
1. Erteleme (AE-Erteleme)			
A.E. 1	.71		.50
A.E. 4	.58	12.773	.33
A.E. 7	.63	13.553	.39
A.E. 9	.51	11.142	.26
A.E. 11	.34	7.760	.11
A.E. 13	.48	10.706	.23
A.E. 17	.62	13.528	.38
2. Bilgiyi Kullanma (AE-DDÇA)			
A.E. 2	.21		.05
A.E. 4	.64	5.101	.41
A.E. 5	.58	5.038	.33
A.E. 6	.71	5.150	.50
A.E. 8	.51	4.956	.26
A.E. 10	.52	4.967	.27
A.E. 12	.69	5.140	.48
A.E. 14	.73	5.161	.53
A.E. 15	.45	4.834	.20
A.E. 16	.31	4.401	.10
A.E. 18	.59	5.058	.35
A.E. 19	.52	4.958	.27

Tablo 10'da görüldüğü üzere ölçüm modelinde yer alan maddelerin standartlaştırılmış regresyon katsayı değerleri .21 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçme modelinde yer alan maddelerin t değerlerinin de 4.401 ile 13.553 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Akademik Erteleme Ölçeği ölçme modelinde yer alan maddelerin tümünün .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ölçme modelinde yer alan maddelerin açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde ise en yüksek değer AEÖ'nün 14. maddesinin (.53), en düşük değer AEÖ'nün 2. maddesinin (.05) olduğu gözlenmektedir. Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında AEÖ'nün iki boyuttan ve 19 maddeden oluşan ölçüm modelinin Doğrulayıcı Faktör

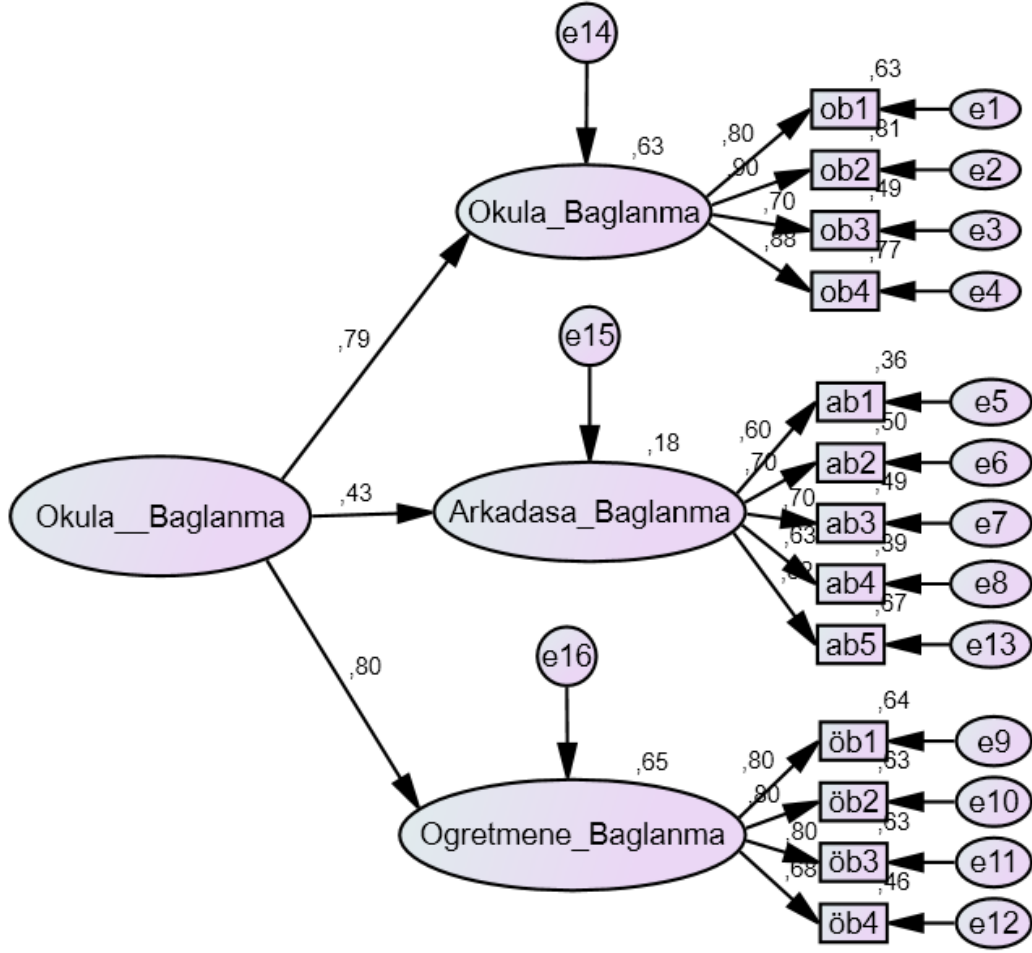
Analizi yapılmak suretiyle birinci düzeyde doğrulandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla AEÖ'nün yapısal eşitlik modelinde kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

4.3.4. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği Ölçüm Modeli

Bu araştırmanın diğer bir gizil değişkeni olan okula bağlanma, Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) kullanılarak ölçülmüştür. OBÖ-ÇE 13 maddeden oluşan üç boyutlu bir ölçektir ve ölçüm modeli ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler “Okula Bağlanma”, “Arkadaşa Bağlanma” ve “Öğretmene Bağlanma” olarak adlandırılmıştır. “Okula Bağlanma” ve “Öğretmene Bağlanma” boyutunda dörder, “Arkadaşa Bağlanma” boyutunda ise beş madde yer almaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeğini oluşturan maddelere ilişkin t değerleri 8.215 ile 26.826 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 13 maddeye ilişkin yolların tamamının .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeğinin ölçüm modeline ait uyum indeksleri incelendiğinde, $\chi^2= 220.577$, $sd= 62$ ve $\chi^2/sd= 3.558$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca GFI= .95, AGFI= .93, IFI= .96, TLI (NNFI)= .96, CFI= .96 ve RMSEA = .061 olarak hesaplanmıştır. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeğinin ölçüm modelinin uyum indeksleri incelendiğinde bütün değerlerin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği ölçme modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçme modeli Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5.

Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeğine ilişkin ölçüm modeli

Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği Maddelerine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon, t değeri ve Açıklanan Varyans değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği Maddelerinin Standardize Edilmiş Regresyon, t ve Açıklanan Varyans Değerlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

	λ	t	R ²
1. Okula Bağlanma (OB-OB)	.79	13.006	.63
O.B. 1	.80		.63
O.B. 2	.90	26.826	.81
O.B. 3	.70	19.615	.49
O.B. 4	.88	26.116	.78
2. Arkadaşa Bağlanma (OB-AB)	.43	8.215	.18
O.B. 5	.60		.37
O.B. 6	.71	14.100	.50
O.B. 7	.70	14.040	.49
O.B. 8	.63	12.991	.39
O.B. 9	.82	15.309	.67
3. Öğretmene Bağlanma (OB-ÖB)	.81	12.970	.65
O.B. 10	.80		.64
O.B. 11	.80	21.393	.63
O.B. 12	.80	21.390	.63
O.B. 13	.68	17.887	.46

Tablo 11’de görüldüğü üzere ölçüm modelinde yer alan maddelerin standartlaştırılmış regresyon katsayı değerleri .60 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçme aracında yer alan alt boyutların standartlaştırılmış regresyon katsayıları sırasıyla .79, .43 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçme modelinde yer alan maddelerin t değerlerinin de 12.991 ile 26.826 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği ölçme modelinde yer alan maddelerin tümünün .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ölçme modelinde yer alan maddelerin açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde ise en yüksek değer OBÖ-ÇE’nin 2. maddesinin (.81), en düşük değer OBÖ-ÇE’nin 5. maddesinin (.37) olduğu gözlenmektedir. Alt boyutların açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde, en yüksek değer Öğretmene Bağlanma (.65), en düşük değer Arkadaşa Bağlanma (.18) boyutlarında olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında OBÖ-ÇE’nin üç boyuttan ve 13 maddeden oluşan ölçüm modelinin Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmak suretiyle ikinci düzeyde doğrulandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla OBÖ-ÇE’nin yapısal eşitlik modelinde kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir

4.3.5. Yapısal Model

Bu araştırmada ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler incelenmiş, bu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik hipotetik bir model önerilmiştir. Şekil 1’de önerilen bu model AMOS 18 analiz programı kullanılmak suretiyle test edilmiştir.

Önerilen modelde yer alan değişkenlerden olan ve katılımcıların internet bağımlılığı düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formunun 12 maddeden oluşan tek boyutlu yapısı birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılması ile doğrulanmıştır. Bu modelde Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu 12 maddelik ölçüm modeli ile temsil edilmiştir.

Önerilen modelde yer alan diğer bir değişken olan akademik güdülenme düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Akademik Güdülenme Ölçeğinin 20 maddeden oluşan üç faktörlü yapısı ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılarak doğrulanmıştır. Bu modelde, Akademik Güdülenme Ölçeğinin her bir alt boyutundan alınan toplam puanlar ayrı birer gösterge şeklinde kullanılmış olup akademik güdülenme gizil değişkeni üç gösterge olarak temsil edilmiştir. Benzer şekilde okula bağlanma düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan ve 19 maddeden oluşan Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği de üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeğinin faktör yapısı da aynen Akademik Güdülenme Ölçeğinde olduğu gibi ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılarak doğrulanmıştır ve okula bağlanma gizil değişkeni de üç gösterge olarak modelde temsil edilmiştir.

Akademik erteleme, modelde yer alan bir diğer değişkendir. Katılımcıların akademik erteleme düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan Akademik Erteleme Ölçeğinin 19 maddeden oluşan iki faktörlü yapısı birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılarak doğrulanmıştır. Bu modelde, Akademik Erteleme Ölçeğinin her bir alt boyutundan alınan toplam puanlar ayrı birer gösterge şeklinde kullanılmış olup akademik erteleme gizil değişkeni iki gösterge olarak temsil edilmiştir.

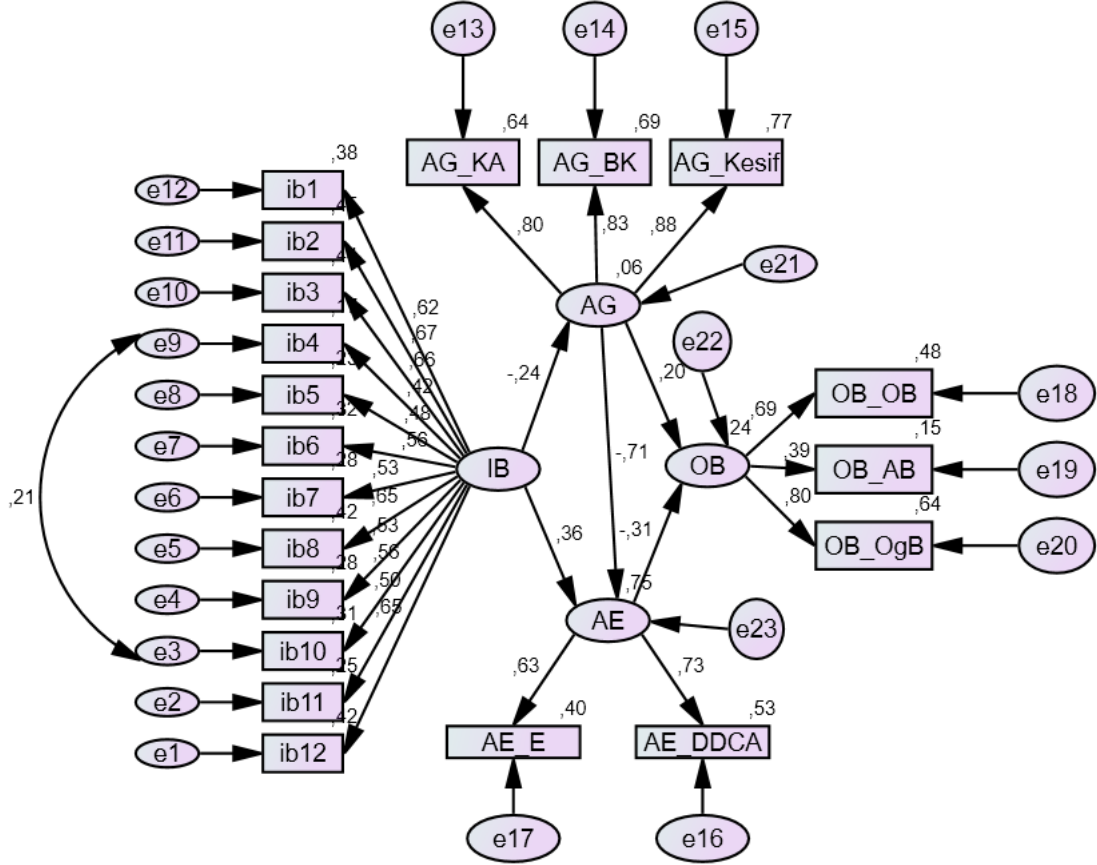
Sonuç itibariyle modeli oluşturan değişkenlerden internet bağımlılığı 12, akademik güdülenme 3, akademik erteleme 2 ve okula bağlanma 3 göstergeden oluşmaktadır. Modelin tümünde ise toplamda 20 gösterge bulunmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda; internet bağımlılığının akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma; akademik güdülenmenin akademik erteleme ve okula bağlanma; akademik ertelemenin okula bağlanma üzerindeki doğrudan etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Ayrıca internet bağımlılığının okula bağlanma üzerindeki dolaylı etkisi test edilmiştir. Model test edilmeden önce ölçüm modellerinde ölçeklerin uyum indekslerini artırmak amacıyla yapılan modifikasyonlar modele dâhil edilmiştir. Bu modifikasyonların dışında modelde herhangi bir modifikasyon gerekli görülmemiştir. Model test edildikten sonra internet bağımlılığı, akademik güdülenme ve akademik erteleme ile okula bağlanma arasındaki doğrudan ilişkiye yönelik yol katsayısının modelde anlamsız olduğu görülmüştür. Ardından anlamsız olarak saptanan her bir yol katsayısının t değerleri incelenmiştir. t değeri en düşük olan internet bağımlılığı ile okula bağlanma arasındaki yol silinmiş ve model yeniden test edilmiştir (Bakınız Şekil 6). Nihai modelde daha önceden anlamsız olarak saptanan (akademik güdülenme ve akademik erteleme ile okula bağlanma arasındaki doğrudan etkiye ilişkin) yol katsayılarının anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca internet bağımlılığı ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş dolaylı yol katsayısı incelenmiş ve bu yol katsayısının anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu durum internet bağımlılığının okula bağlanma üzerinde doğrudan değil, dolaylı olarak bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Nihai modelin test edilmesinin sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, nihai modele ilişkin t değerleri -14.619 ile 24.824 arasında değişmektedir. Ayrıca modelde yer alan akademik güdülenme ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş yol katsayısı .05, akademik erteleme ile okula bağlanma arasındaki yol katsayısı .01 olup diğer yolların tamamı ise .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Hipotetik modele ait uyum indeksleri incelendiğinde, $\chi^2= 498.551$, $sd= 164$ ve $\chi^2/sd= 3.040$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca $GFI= .93$, $AGFI= .91$, $IFI= .93$, $TLI (NNFI)= .91$, $CFI= .93$, $SRMR= .050$ ve $RMSEA = .054$ olarak hesaplanmıştır. Modele

ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde bütün değerlerin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak hipotetik modelin doğrulandığı söylenebilir. Yapısal eşitlik modellemesi Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6.

Nihai hipotetik modelin test edilmesi

- IB: İnternet Bağımlılığı
- AG: Akademik Güdülenme
- AE: Akademik Erteleme
- OB: Okula Bağlanma

4.3.5.1. Doğrudan Etkilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İnternet bağımlılığı ile akademik güdülenme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı $-.24$ olarak saptanmıştır. Bu regresyon katsayısı internet bağımlılığının akademik güdülenmeyi negatif yönde etkilediğini göstermektedir. İnternet bağımlılığı akademik güdülenmede %6'lık bir varyansı açıklamaktadır. Kline (2011), $.10$ civarında bir etki büyüklüğünün küçük, $.30$ civarında bir etki büyüklüğünün orta ve $.50$ civarında etki büyüklüğünün ise büyük etki büyüklüğü olduğunu belirtmiştir. İnternet bağımlılığı ile akademik güdülenme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı orta düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Bu sonuç internet bağımlılığının akademik güdülenmeyi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde internet bağımlılığı arttıkça akademik güdülenme azalmaktadır, denebilir. Dolayısıyla internet bağımlılığının, öğrencilerin akademik güdülenmesini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir.

İnternet bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı $.36$ olarak saptanmıştır. Bu regresyon katsayısı internet bağımlılığının akademik ertelemeyi pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. İnternet bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı orta düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Akademik güdülenme ile akademik erteleme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı $-.71$ olarak saptanmıştır. Bu regresyon katsayısı akademik güdülenmenin okula bağlanmayı negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Akademik güdülenme ile akademik erteleme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı orta düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. İnternet bağımlılığı ve akademik güdülenme birlikte, akademik ertelemeye %75'lik bir varyansı açıklamaktadır. Bu sonuç internet bağımlılığının akademik ertelemeyi pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde internet bağımlılığı arttıkça akademik erteleme de artmaktadır denebilir. Dolayısıyla internet bağımlılığının öğrencilerde akademik erteleme davranışını etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir.

Akademik güdülenme ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı $.20$ olarak saptanmıştır. Bu regresyon katsayısı akademik güdülenmenin okula bağlanmayı pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Akademik

güdülenme ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı görece olarak orta düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Bu sonuç akademik güdülenmenin okula bağlanmayı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde akademik güdülenme arttıkça okula bağlanma da artmaktadır denebilir. Dolayısıyla akademik güdülenmenin öğrencilerde okula bağlanmayı etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir.

Akademik erteleme ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı -.31 olarak saptanmıştır. Bu regresyon katsayısı akademik ertelemenin okula bağlanmayı negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç akademik ertelemenin okula bağlanmayı negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde akademik erteleme arttıkça okula bağlanma azalmaktadır denebilir. Dolayısıyla akademik ertelemenin öğrencilerde okula bağlanmayı etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir.

Akademik güdülenme ve akademik erteleme birlikte, okula bağlanmada %24'lük bir varyansı açıklamaktadır. Bu sonuç akademik güdülenme ve akademik ertelemenin birlikte okula bağlanmayı etkileyen faktörler olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın birinci bulgusuna göre, internet bağımlılığı akademik güdülenmeyi negatif yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle internet bağımlılığı ergenlerin akademik olarak güdülenmesini engellemektedir. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalara ulaşılmaktadır. Zhu ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada internet bağımlılığı ile akademik güdülenme arasında negatif yönde ilişki olduğunu vurgulamış, Tsitsika ve diğerleri (2010) ise internet bağımlısı olan ergenlerin mazeret göstermeksizin okula gitmeme davranışını diğer bireylere göre daha fazla sergilediklerini saptamışlardır. İnternet bağımlılığı konusunda ilk araştırmalardan birini yapan Young, internetin akademik performans ile ilişkili olduğunu, internetin kontrol edilemez bir şekilde kullanmanın derslere motive olamamaya, akademik başarısızlığa hatta okuldan atılmaya neden olabileceğini belirtmiştir (Young, 1998b). İnternet bağımlılığının akademik güdülenmeyi etkilemesine ilişkin bu sonuç zihin meşguliyeti, erteleme, akademik ve işle ilgili fırsatları kaybetme, zaman yönetimi ve verimli ders çalışma üzerinden açıklanabilir. Buna göre internet bağımlılığı yüksek olan bireylerde internete yönelik zihin meşguliyeti artmaktadır (Bozkurt, Şahin ve Zoroğlu, 2016;

Cengizhan, 2005; Yellowlees ve Marks, 2007). Diğer bir ifadeyle internet ergenin günlük hayatının önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Bu bağlamda zihin meşguliyetini internetten yana kullanan ergenlerin akademik iş ve görevlerini ikinci plana ittiği ve interneti ön plana çıkardığı söylenebilir. Bu durum ergenin akademik iş ve görevler ile ilgili güdülerini olumsuz yönde etkilemektedir. İnternet bağımlılığı düzeyi yüksek olan ergenler yoğun internet kullanımından dolayı akademik iş ve görevlerini erteleme eğilimindedir (Ambad ve diğerleri, 2017; Khan ve diğerleri, 2016; Mohammad ve diğerleri, 2010). Bu durum iş ve görevlerinin artmasına ve bu iş ve görevleri yerine getirme motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca internet bağımlılığını tanılamada kullanılan tanı kriterlerinden bir tanesi yoğun internet kullanımından dolayı akademik iş ve ilgili fırsatları kaybetmedir (Arısoy, 2009). Bu bağlamda yoğun internet kullanımı ergeni akademik olarak negatif yönde etkilemekte, ergen akademik ve kariyer ile ilgili fırsatları kaybedebilir. Bu durum ergende öğrenilmiş çaresizlik duygusunu çıkarabilir. Dolayısıyla ergen akademik olarak güdülenmede problemler yaşıyabilir. Son olarak, internet bağımlılığına sahip ergenlerde zaman yönetimi ve buna bağlı olarak verimli ders çalışmanın engellendiği söylenebilir. Nitekim yoğun internet kullanımına sahip bireylerin zamanı etkili bir şekilde yönetemedikleri vurgulanmaktadır (Lee, 2004; Siddiqi ve Memon, 2016). Bu durum ergenin yerine getirmekle yükümlü olduğu akademik görevleri başarılı bir şekilde yapmasını ve verimli ders çalışmasını engellemektedir. Dolayısıyla ergenin akademik yükümlülükler açısından güdülenme düzeyi düşmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre, internet bağımlılığı akademik ertelemeyi pozitif yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlerde internet bağımlılığı akademik ertelemeye neden olmaktadır. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar olduğu grlmektedir. (Ambad ve diğerleri, 2017; Brate, 2017; Chen ve diğerleri, 2015; Demir ve Kutlu, 2017; Kandemir, 2014b). Araştırmanın bu bulgusu internet bağımlılığı ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide olduğu gibi zihin meşguliyeti, zaman yönetimi, güçlükler karşısında interneti bir sığınak olarak kullanma, unutkanlık, internetin cazibesi, akademik iş yükü ve mevcut sınav sistemi üzerinden açıklanabilir. Young'a (1998b) göre internetin birey yaşamında baskın bir hale gelmesi zihin meşguliyeti kavramı ile açıklanmaktadır. Buna göre zihin meşguliyeti arttıķa birey yaşamındaki diğer iş, meslek, eğitim, kariyer ve ev ile ilgili

görev ve sorumluluklarını ikinci plana atmaktadır. Diğer bir ifadeyle internet birey yaşamının merkezi haline gelmektedir. Bu durum ergenin akademik olarak yapması gereken görevleri ertelemesine neden olmaktadır. Nitekim, akademik görevlerden ziyade internet yaşamın merkezindedir.

İkinci olarak, yoğun internet kullanımına sahip bireyler zamanı etkili bir şekilde kullanamamaktadır (Chin-Li, 2014; Öksüz, Guvenc ve Mumcu, 2017). Zamanı etkili bir şekilde kullanamayan ergenlerde zaman yönetim becerileri yeterince gelişmemektedir. Bu durum ergenin akademik işlere yeterince zaman ayıramamasına, dolayısıyla onları ertelemesine neden olmaktadır. Örneğin okulda bir projede görev alan bir öğrenci haftalık olarak kendisinden beklenen performansı ancak zaman yönetimi ile sağlayabilir. Zamanını etkili bir şekilde yönetemeyen ergen projeye ilişkin görevlerini erteler. Benzer şekilde internette vakit geçiren ve zaman yönetimi becerilerine sahip olmayan ergenlerin kendilerinden beklenen diğer akademik görevleri de ertelemesi muhtemeldir.

Üçüncü olarak, güçlükler karşısında interneti bir sığınak olarak kullanmak, internet bağımlılığı için bir tanı kriteridir (Arısoy, 2009). Bu durum internet bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiye uyarlanabilir. Örneğin herhangi bir ders, proje veya kursta başarısızlıkla karşılaşan ergen interneti bu negatif duygulanımla başa çekmada bir araç olarak kullanabilir. Bu kullanım arttıkça ergenin ders, proje veya kursla ilgili görevlerini erteleyeceği söylenebilir.

Dördüncü olarak, internet bağımlılığı bireylerde unutkanlık problemine neden olmaktadır (Young, 1999, 2004). Bu durum ergenin internet dışındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesine neden olmakta, dolayısıyla süreç içerisinde artan bir görev ve sorumluluk ile başa çekmek zorunda kalabilir. Biriken görev ve sorumluluklarda da başa çekmada zorlanan bireyler ertelemeyi bir başa çekme mekanizması olarak kullanabilir.

Beşinci olarak, internet sunduğu sayısız olanaklardan dolayı ergenleri cezbetmektedir (Daine, Hawton, Singaravelu, Stewart, Simkin ve Montgomery, 2013; Vandenbosch ve Peter, 2016; Valkenburg, Schouten ve Peter, 2005; Woodruff, Conway, Edwards, Elliott ve Crittenden, 2007). Nitekim, internet ergenlere popüler

olma, iyi vakit geçirme, eğlenme, oyun oynama, sörf yapma, düşünce ve fikirlerini paylaşma, arkadaşlarıyla iletişim kurma, yeni insanlarla tanışma ve bilgilenme gibi imkânlar sağlamaktadır (Kim ve diğerleri, 2016; Kuss, 2013; Müller ve diğerleri, 2016; Wallace, 2014; Yu ve diğerleri, 2015). Ergenler bu özelliklerinden dolayı interneti yoğun bir şekilde kullandığında yaşamlarındaki görev ve sorumlulukları ikinci plana atabilir. Bu durum akademik yaşamda biriken bir iş yüküne neden olabilir.

Son olarak mevcut sınav sistemleri ergenlere yoğun bir iş yükü yüklemektedir (Genç, 2016; Kumandaş ve Kutlu). Ayrıca eğitim sistemindeki merkezi sınavlara atfedilen önem diğer akademik görevlerin önüne geçmektedir. Diğer bir ifadeyle merkezi sınavlar okuldaki diğer akademik görev ve projelerden daha önemli bir şekilde algılanmaktadır. Merkezi sınavlar ise yılın belli tarihlerinde yapılmaktadır. Bu durum öğrencilerde “*şu an erken, şu tarihte ders çalışmaya başlayacağım*” düşüncesine neden olmaktadır. Böylece öğrenci internet kullanmak için bir zamana sahip olduğunu düşünmektedir. İnternet kullanımı arttıkça ders çalışmaya başlama tarihi ertelenmekte, bu erteleme ise akademik görev ve iş yükünün artmasına sebep olmaktadır. Böylesi bir durumda ise bir kısır döngüden bahsedilebilir. Diğer bir ifadeyle internet bağımlılığı arttıkça akademik iş yükü artmakta, akademik iş yükü arttıkça akademik erteleme artmakta, akademik erteleme arttıkça internet bağımlılığı artmaktadır.

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre, akademik güdülenme akademik ertelemeyi negatif bir şekilde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenmenin azalması akademik ertelemeye neden olmaktadır. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Cerino, 2012; Dogan, 2015; Kandemir, 2014a; Kandemir ve diğerleri, 2017; Rakes ve Dunn, 2010; Saracaloğlu ve Gökteş, 2016; Stell, 2007). Örneğin, Beswik ve diğerleri (1998) yaptıkları araştırmada akademik güdülenmenin düşük olmasının akademik ertelemeye neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari (2008) de güdülenmesi yüksek olan bireylerin erteleme davranışından kaçındıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu akademik öz-yeterlik, amaç yönelimi, akademik öz-düzenleme, okula yönelik tutum ve seçici erteleme üzerinden açıklanabilir. Öncelikle akademik olarak yeterli bir şekilde güdülenmeyen ergenlerin akademik öz-yeterlik becerileri gelişmemektedir. Akademik güdülenme, akademik

görevlerin yerine getirilebilmesi için bir itici güç olarak değerlendirilmektedir (Elliot, 1999). Bu itici gücün olmaması durumunda akademik öz-yeterlik becerileri gelişmemektedir. Bu durum ergenlerin akademik olarak erteleme davranışlarında bulunmasına neden olabilir (Klingsieck, 2013). Nitekim akademik erteleme, beceri eksikliği sonucunda da ortaya çıkabilen ve güçlükle başa çıkımda kullanılan istenmeyen bir başa çıkma mekanizmasıdır. Akademik öz-yeterlik becerilerine sahip olmayan ergenler verimli ders çalışma, zamanı etkin kullanma, sınavlara hazırlanma, sınavlarda başarılı olma, dersi takip etme, derse aktif bir şekilde katılma ve not alma konularında başarısızlık gösterebilirler (Kandemir, 2014a; Klassen ve diğerleri, 2008; Motie ve diğerleri, 2012; Rabin ve diğerleri, 2011; Waschle ve diğerleri, 2014). Bu başarısızlık ergenlerde bir boşvermişliğe neden olabilir. Nitekim akademik olarak kendini yetersiz algılayan bir ergen sınavlarda başarıyı yakalayamayacağını düşünebilir (Brownlow ve Reasinger, 2000; Haghbin ve diğerleri, 2012). Bu düşünce ise akademik görev ve sorumluluklarını ya gerçekleştirmemesine ya da ertelemesine sebep olabilir. Güdülenme belirli bir amaca yönelme açısından kritik bir faktör olarak değerlendirilebilir. Akademik olarak güdülenme düzeyi yüksek ergenlerde amaç yönelimi daha yüksektir (Seo, 2009). Dolayısıyla bu ergenler belirlemiş oldukları amaca ulaşmak için kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları aksatmadan yerine getirirler. Öte yandan akademik olarak güdülenmeyen ergenlerde amaç yönelimi daha düşük düzeydedir. Dolayısıyla amaçsızlık akademik göre ve sorumlulukların ertelenmesine neden olmaktadır. Akademik güdülenmenin akademik erteleme üzerindeki etkisi akademik öz-düzenleme üzerinden de açıklanabilir. Akademik öz-düzenleme becerileri akademik olarak güdülenmeye bağlıdır (Chan ve Leung, 2015). Dolayısıyla akademik olarak güdülenmede problem yaşayan ergenlerin akademik öz-düzenleme becerileri gelişmemektedir. Akademik olarak öz-düzenleme ergenin akademik olarak yapacağı ve yapmayı düşündüğü görev ve sorumlulukları sistematik bir şekilde düzenleyebilme becerisidir (Carver ve Scheier, 2012; Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014). Bu bağlamda, bu beceriden yoksun ergenlerin erteleme davranışları gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca akademik güdülenme okula ve derse ilişkin tutumları da etkilemektedir (Abbasi, Dargahi, Pirani ve Bonyadi, 2015). Bu bağlamda akademik güdülenme düzeyi düşük bir ergenin okula ve derse karşı olumlu bir tutum içerisinde olmasını beklemek oldukça ütöpik bir yaklaşım olacaktır. Ancak akademik olarak güdülenen bir ergen okula ve derse karşı pozitif tutumlar içerisindedir. Okula yönelik olumsuz tutumlara sahip

ergenin akademik görev ve sorumlulukları ertelemekten yerine getirmesi düşünülemez. Öte yandan okula ve derse karşı olumlu tutumlar içerisinde olan bir ergen, akademik görev ve sorumlulukları ertelemekten yerine getirebilir. Dersin yükü, öğretmenin tutumu, öğrencinin ilgi ve yetenekleri öğrencinin belli bir derse veya projeye karşı güdülenmesini olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Böylesi bir durumda seçici güdülenememe ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrenci seçici bir şekilde o ders veya projeye ilişkin erteleme davranışlarına başvurabilir. Bu durumun seçici ertelemeyi ortaya çıkardığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusuna göre, akademik güdülenme okula bağlanmayı pozitif bir şekilde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenmenin artması okula bağlanmaya neden olmaktadır. Literatürde araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Hill ve Werner, 2006; Karaşar ve Kapçı, 2016; Riley, 2013; Trolan ve diğerleri, 2016). Duru ve Balkıs (2015) akademik güdülenmenin ve ilginin yüksek olmasının öğrencilerin okula aidiyetini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar. Karaşar ve Kapçı (2016) da yaptıkları çalışmada akademik güdülenme ile okula bağlanma arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir ifadeyle akademik güdülenmesi yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Trolan ve diğerleri de akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula ilgilerinin de daha yüksek olduğunu ve bu öğrencilerin okulda daha fazla vakit geçirme eğiliminde olduğunu belirtmektedir (Trolan ve diğerleri, 2016). Akademik güdülenme ile okula bağlanma arasındaki ilişki akademik başarı, derse aktif katılım ve proje ve etkinliklere katılmada gönüllülük üzerinden açıklanabilir. Öncelikle akademik güdülenme düzeyi yüksek ergenlerde akademik başarı düşük ve akademik güdülenme düzeyi düşük ergenlerde ise akademik başarı düşük düzeydedir (Firouznia, Yousefi ve Ghassemi, 2009; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009). Bu bağlamda Guay ve diğerleri akademik güdülenmenin akademik başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Guay, Ratelle, Roy ve Litalien, 2010). Akademik başarısı düşük olan ergenler kendilerini okulun bir anlamlı bir parçası olarak hissetmede problem yaşayabilirler. Nitekim akademik başarı okula bağlanmayı kolaylaştıran bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla akademik olarak güdülenemeyen ergenlerin akademik başarıları düşmekte, düşük akademik başarı ise okula bağlanamamayı beraberinde getirmektedir. İkinci

olarak, akademik güdülenme beraberinde derse aktif katılmayı gerektirmektedir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995). Bu durumun öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendiren bir faktör olması beklenir. Öte yandan akademik olarak güdülenemeyen ergenler derse aktif katılmada problemler yaşamaktadır. Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Örneğin derse aktif katılım sağlayamayan bir ergen öğretmenin dikkati çekemeyebilir. Belki de öğretmen dönemin sonuna kadar bu öğrencinin adını öğrenemeyebilir. Dolayısıyla okula bağlanmanın önemli bir faktörü olarak değerlendirilen öğretmene bağlanma gerçekleşemeyebilir. Ancak derse aktif katılım sağlayan bir ergen öğretmeni tarafından kolaylıkla fark edilir ve bu durum öğretmene bağlanmayı kolaylaştırabilir (Wentzel, 1998). Bunun yanı sıra derse aktif katılım sağlayan ergenler akranlarının da dikkatini çekebilir. Akranları bu ergenden bilgi alışverişinde bulunma, onunla etkileşime geçme, onu kendi gruplarına dâhil etme ve grup içerisinde lider olarak görme algısına sahip olabilirler. Son olarak, akademik güdülenme ile okula bağlanma arasındaki ilişki okulda gerçekleştirilen proje ve etkinliklere katılmada gönüllü olma üzerinden açıklanabilir. Buna göre, akademik olarak güdülenen ergenler okulda gerçekleştirilen proje ve etkinliklere katılmada gönüllü olma eğilimindedir. Öte yandan akademik olarak güdülenemeyen ergenler okulda gerçekleştirilen proje ve etkinliklere katılmaya isteksizdirler. Dolayısıyla okulda gerçekleştirilen proje ve etkinliklere katılmaya gönüllü olma okula bağlanmanın önemli bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Nitekim isteksizlik öğretmene, akrana ve bir bütün olarak okula bağlanmayı engellemektedir. İsteksizliğin kaynağı ise akademik olarak güdülenememektir.

Araştırmanın beşinci bulgusuna göre, akademik erteleme okula bağlanmayı negatif bir şekilde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle akademik ertelemenin artması okula bağlanmanın azalmasına neden olmaktadır. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmen-öğrenci ilişkisi, akademik başarı, koordineli çalışma, eksiklik duygusu ve kaçınma davranışları üzerinden açıklanabilir. Akademik erteleme davranışlarına sahip ergenlerin öğretmenlerin ders kapsamında verdikleri ödev ve görevleri aksattıkları veya yerine getirmedikleri vurgulanmaktadır. Böylesi bir durumda öğretmen bu ergene karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirebilir. Örneğin sürekli olarak sorumluluklarını erteleyen ya da yerine getirmeyen bir öğrenci sınıf ortamında öğretmen tarafından

eleştirilebilir. Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisini negatif bir şekilde etkileyebilir. Dolayısıyla ergen okula bağlanmanın önemli bir boyutu olarak değerlendirilen öğretmene bağlanmada problemler yaşayabilir. Ayrıca akademik erteleme davranışına sahip ergenlerde akademik başarı da düşmektedir. Dolayısıyla ergen başarısız olduğu bir objeye (okul) karşı olumlu bağlanmalar gerçekleştiremeyebilir. Nitekim akademik başarı okula bağlanmada önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra akademik erteleme davranışlarına sahip ergenler grup çalışmalarında koordinasyona ayak uyduramamaktadır. Bu durum akademik erteleme davranışlarına sahip ergenlerin grup içerisinde yer alan diğer akranları ile iletişimini ve ilişkisini bozabilir. Nitekim akademik erteleme davranışlarına sahip ergenler, kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmediikleri için koordineli çalışma bozulmakta ve grup süreci zarar görmektedir. Okula bağlanmada akranlarla ilişkiler önemli bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Akademik erteleme davranışına sahip ergenlerde görev ve sorumlulukların yerine getirilmemesi eksiklik duygusuna neden olabilir. Eksiklik duygusu ise ergenin okuldan kaçınmasına sebep olabilir. Okula karşı kaçınma davranışına sahip olan bir ergen okulla olumlu bağlanmalar gerçekleştirmede zorlanabilir. Nitekim bağlanma objesinden (okul) kaçınma objeye bağlanmanın gerçekleşmemesine neden olur. Örneğin okulda bir projede arkadaşlarıyla birlikte görev alan bir ergen üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirmediğinde projenin tamamlanmasında problem ortaya çıkar. Bu problemin kendisinden kaynaklandığını düşünen ergen hem arkadaşlarına hem de sorumlu oldukları öğretmene/öğretmenlere karşı eksiklik duygusu hissedebilir ve bu duyguyla başa çıkmada kaçınmayı bir mekanizma olarak kullanabilir.

Doğrudan etkiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, modele en büyük katkının akademik güdülenme ile akademik erteleme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısından (-.71), ikinci en büyük katkının internet bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısından (.36), üçüncü en büyük katkının akademik erteleme ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısından (-.31), dördüncü en büyük katkının internet bağımlılığı ile akademik güdülenme arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısından (-.24), en küçük katkının ise akademik güdülenme ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısından (.20) geldiği görülmektedir.

Modele ilişkin doğrudan etkiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; internet bağımlılığının akademik erteleme davranışlarına neden olduğu ve internet bağımlılığının akademik güdülenmeyi düşürdüğü; akademik güdülenmenin ise akademik ertelemeyi azalttığı; akademik güdülenmenin okula bağlanmayı güçlendirdiği ve akademik ertelemenin okula bağlanmayı zayıflattığı saptanmıştır.

Genel olarak model değerlendirildiğinde modelin iyi uyum verdiği ve hipotezlerin doğrulandığı görülmüştür. Model incelendiğinde internet bağımlılığının akademik güdülenmeyi negatif yönde, akademik ertelemeyi ise pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde internet bağımlılığı akademik güdülenmeyi düşürür ve akademik ertelemeyi ise artırır. Akademik güdülenmenin akademik ertelemeyi negatif yönde, okula bağlanmayı ise pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde akademik güdülenmenin yüksek olması akademik ertelemeyi azaltmakta ve okula bağlanmayı ise artırmaktadır. Akademik ertelemenin okula bağlanmayı negatif yönde etkilediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerde akademik ertelemenin yüksek olması okula bağlanmayı azaltmaktadır.

4.3.5.2. Dolaylı Etkilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İnternet bağımlılığı ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş dolaylı regresyon katsayısı $-.21$ olarak saptanmıştır. İnternet bağımlılığı, okula bağlanmada toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Bu dolaylı regresyon katsayısı internet bağımlılığının okula bağlanmayı negatif yönde etkilediğini göstermektedir. İnternet bağımlılığındaki bir birimlik artış, okula bağlanmada %4'lük bir azalmaya neden olmaktadır. İnternet bağımlılığı ile okula bağlanma arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı görece olarak orta düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Buna göre, internet bağımlılığı okula bağlanmayı engellemektedir. Araştırmanın bu bulgusu akademik erteleme, akademik güdülenme, akademik başarı, akran ilişkileri, sanal ortamların cazibesi ve zihin meşguliyeti üzerinden açıklanabilir. Öncelikle internet bağımlılığına sahip ergenler interneti yoğun bir şekilde kullandıklarından dolayı akademik görev ve sorumluluklarını erteleyebilir. Akademik erteleme ise okula yönelik olumsuz tutum ve davranışların meydana gelmesine neden olabilir. Nitekim ergen

erteleme davranışları gösterdiği bir objeye (okul) karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştiremez. Dolayısıyla internet bağımlılığı akademik ertelemeye sebep olabilir, akademik erteleme de okula bağlanmayı engelleyebilir. Benzer şekilde internet bağımlılığı ergenin okula ve derse karşı güdülenmesi engellemektedir. Akademik güdülenme ise okula bağlanmayı olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Örneğin yoğun bir şekilde internet kullanan bir ergen okulla ilgili yapması gereken görev ve sorumluluklara karşı isteksizlik gösterebilir. Dolayısıyla internet bağımlılığı ergenin akademik güdülenmesini, akademik güdülenme de okula bağlanmasını etkiler. Ayrıca internet bağımlılığı akademik başarı açısından bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Akademik başarı ise okula bağlanmanın önemli bir kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla internet bağımlılığı akademik başarıyı düşürmekte, düşük akademik başarı da okula bağlanmayı engellemektedir. İnternet bağımlılığı ile okula bağlanma arasındaki ilişki akran ilişkileri aracılığıyla da açıklanabilir. Literatürde internet bağımlılığının akran ilişkilerini negatif bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Akran ilişkileri ise okula bağlanmanın önemli bir faktörüdür. Bu bağlamda internet bağımlılığının akran ilişkilerini, akran ilişkilerinin de okula bağlanmayı etkilediği söylenebilir. İnternet bağımlılığına sahip ergenlerde internete yönelik olarak bir zihin meşguliyeti ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle internet bağımlılığına sahip ergenlerde baskın yaşam alanı internettir. Bu durum ergenin okula bağlanmasını engelleyebilir. Nitekim artık okuldan daha önemli bir faktör olarak algıladığı internet vardır. Dolayısıyla okul ve okulla ilişkili faktörler ikinci plana itilmektedir. Son olarak internet haberleşme, yeni insanlarla tanışma, video izleme/paylaşma, duygularını düşüncelerini paylaşma, ait olma, popüler olma gibi sayısız olanaklar sağlamaktadır. Bu durum ergenin gerçek sosyal ortamlardan ziyade sanal ortamlara yönelmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla internet bağımlılığına sahip bir ergen vaktinin ve ilişkilerinin önemli bir bölümünü sanal ortamlarda geçirmektedir. Bu durum ergenin okulda akranları ve öğretmenleriyle gerçek sosyal ilişkiler kurmasına engel olmaktadır ve buna bağlı olarak ergenin okula bağlanması zayıflamaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma sonuçları verilmiş, ardından araştırma sonuçları dikkate alınarak önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerde araştırmacılar, ebeveynler, öğretmenler ve ergen öğrenciler dikkate alınmıştır. Ardından araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiş ve hipotetik modelin genel olarak iyi uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları iki farklı şekilde yorumlanabilir;

Birincisi;

*İnternet bağımlılığı arttıkça, akademik güdülenme azalmakta ve akademik erteleme artmaktadır (Hipotez 1 ve Hipotez 2 doğrulanmıştır).

*Akademik güdülenmenin azalması, akademik ertelemeyi artırmakta ve okula bağlanmayı azaltmaktadır (Hipotez 3 ve Hipotez 4 doğrulanmıştır).

* Akademik ertelemenin artması, okula bağlanmayı azaltmaktadır (Hipotez 5 doğrulanmıştır).

*İnternet bağımlılığının artması, okula bağlanmayı doğrudan azaltmamaktadır (Hipotez 6 doğrulanmamıştır).

*İnternet bağımlılığının artması, okula bağlanmayı dolaylı olarak azaltmaktadır (Hipotez 7 doğrulanmıştır).

İkincisi;

*İnternet bağımlılığı azaldıkça, akademik güdülenme artmakta ve akademik erteleme azalmaktadır (Hipotez 1 ve Hipotez 2 doğrulanmıştır).

*Akademik güdülenmenin artması, akademik ertelemeyi azaltmakta ve okula bağlanmayı artırmaktadır (Hipotez 3 ve Hipotez 4 doğrulanmıştır).

*Akademik ertelemenin azalması, okula bağlanmayı artırmaktadır (Hipotez 5 doğrulanmıştır).

*İnternet bağımlılığının azalması, okula bağlanmayı doğrudan artırmamaktadır (Hipotez 6 doğrulanmamıştır).

*İnternet bağımlılığının azalması, okula bağlanmayı dolaylı olarak artırmaktadır (Hipotez 7 doğrulanmıştır).

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara, eğitimcilere, ebeveynlere ve öğrencilere aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- 1) Araştırmacıların akademik güdülenmenin artırılması ya da akademik ertelemenin azaltılması ile ilgili müdahalelerde ergenlerin internet kullanım alışkanlıkları dikkate alınması yararlı olacaktır.
- 2) Ebeveynler ergenlerin internet kullanım süresini kontrol altına alabilirler. Çocuklarının interneti hangi amaçla kullandığını takip etmeli, onları internetin zararlı kullanımı konusunda bilgilendirmelidir. Ayrıca çocuklarına daha iyi ders çalışma düşüncesiyle bilgisayar, tablet ya da internete bağlanma özellikli telefon almayı planladıklarında bu durumu da dikkate alabilirler.
- 3) Ebeveynler çocuklarının internet bağımlılığı yüzünden dersleriyle alakalı problem yaşadıklarını fark ettiklerinde okul psikolojik danışma (rehberlik) servisinden ya da bir uzmandan yardım isteyebilirler. Benzer şekilde öğretmenler de ergenlerin okulda derslere karşı güdülenme eksikliğinin ya da akademik erteleme davranışlarının nedenlerinden birinin de internet bağımlılığı olduğunu dikkate alabilir ve internet kullanımı ile ilgili problemi olduğu düşündüğü öğrenciler ile iletişime geçerek okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine öğrencinin yönlendirmesini sağlayabilir.
- 4) Okul psikolojik danışmanları (rehber öğretmenler) akademik güdülenmede sorun yaşayan ya da akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilere yönelik bireysel-grupla psikolojik danışma, psiko-eğitim çalışmaları ve grup rehberliği faaliyetleri yaparak interneti bilinçli kullanma konusunda velilere ve öğrencilere yönelik seminerler düzenleyebilir.

- 5) Öğrencilere yoğun internet kullanımının derslere güdülenmelerine ya da akademik görevleri yapmalarına zarar verdiği farkettilererek, öğrenciler sorunu çözme noktasında okul psikolojik danışmanından (rehber öğretmeninden) yardım almaya gönüllü ve istekli hale getirilebilir.
- 6) Araştırmacılar ergenlerde okula bağlanma düzeyini artırmaya yönelik programlarda, öğrencilerde akademik güdülenmeyi artıracak ve akademik ertelemeyi azaltacak içeriklere ve etkinliklere yer verebilir.
- 7) Bu araştırmada hipotetik model tek bir il sınırları içerisindeki ergenler ile yapıldığı için sınırlıdır. Hipotetik model farklı şehirlerde yaşayan ergenler ile test edilebilir.
- 8) Sonraki araştırmalarda daha erken yaşam dönemlerinde incelenebilir.
- 9) İnternet bağımlılığı, akademik güdülenme ve akademik erteleme değişkenleri okula bağlanmayı nispeten sınırlı düzeyde açıklamaktadır. Bu bağlamda ebeveyn tutumları, kişilik özellikleri, sosyo-ekonomik özellikler modele dâhil edilebilir. Bu durum okula bağlanmanın açıklanmasına katkı sunabilir.
- 10) İnternet bağımlılığı internete ilişkin diğer bağımlılıkları da içine alan genel bir bağımlılıktır. Bu bağlamda ergenlerin okula bağlanmaları üzerinde sosyal medya bağımlılığı (facebook, twitter, instagram, youtube vb.), online (çevrimiçi) oyun bağımlılığı gibi daha özel bağımlılıkların etkisi incelenebilir.
- 11) İnternet kullanım amaçları da modele dâhil edilerek model yeniden test edilebilir.
- 12) Bu çalışma kesitsel bir çalışmadır dolayısıyla tek bir dönemle sınırlıdır. Bu bağlamda boylamsal araştırmalar yapılarak internet bağımlılığının okula bağlanma üzerindeki etkisi incelenebilir.
- 13) Bu araştırmada veriler nicel araştırma yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Okula bağlanmayı etkileyen faktörler nitel olarak da araştırılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., and Bonyadi, F. (2015). Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 160-169.
- Adesina, O. J. (2011). Influence of personality types and academic procrastination on the academic achievements of senior secondary school adolescents in Ibadan metropolis. *Ife Psychologia*, 19(1), 84-92.
- Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 221-240. doi: 10.14689/ejer.2017.69.12.
- Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 49, 111-119. DOI: 10.1016/j.chb.2015.02.057.
- Altınsoy, F. and Eryılmaz, A. (2017). School belonging in adolescence: Relationships with life goals and attachment patterns. *International Online Journal of Educational Sciences*, (Baskıda). doi: 10.15345/iojes.2017.04.011
- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97. DOI: 10.17679/inuefd.295722.
- Ambad, S. N. A., Kalimin, K. M., and Yusof, K. (2017). The effect of internet addiction on students' emotional and academic performance. *e-Academia Journal*, 6(1), 86-98.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.795.

- Anderman, E. M. and Koenka, A. C. (2017). The relation between academic motivation and cheating. *Theory into Practice*, 56(2), 95-102. DOI: 10.1080/00405841.2017.1308172.
- Anderson, K. J. (2001). Internet use among college students: An exploratory study. *Journal of American College Health*, 50(1), 21-26. DOI: 10.1080/07448480109595707.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arunachalam, D. and Nguyen, D. Q. V. (2016). Family connectedness, school attachment, peer influence and health-compromising behaviours among young Vietnamese males. *Journal of Youth Studies*, 19(3), 287-304. DOI: 10.1080/13676261.2015.1067674.
- Asri, D. N., Setyosari, P., Hitipeuw, I., and Chusniyah, T. (2017). The academic procrastination in junior high school students' mathematics learning: A qualitative study. *International Education Studies*, 10(9), 70-77. DOI: 10.5539/ies.v10n9p70.
- Aydın-Avcı, İ. , Altın, A., Öz, Ö. ve Çelik-Eren, D. (2016). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile obezite ve fiziksel yakınma sıklığı arasındaki ilişki. *Türkiye Klinikleri Halk Sağlığı Hemşireliği Özel Dergisi Dergi Kimliği*, 2(1), 34-40.
- Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 173-178.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bedel, A. ve Hamarta, E. (2014). Kişilerarası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(2), 674-681.
- Bellici N., Sardoğan M. ve Yılmaz M. (2014). *Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi*. Gençlik ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongresi, Samsun.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Berber-Çelik, Ç. (2016). Educational intervention for reducing Internet addiction tendencies. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(3), 375–386. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0021>.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., and Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Binali, R. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı ve akademik başarı durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S., and Rohrbach, L. A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and

- subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research*, 25(5), 892-902.
- Blondal, K. S. and Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bozkurt, H., Şahin, S. ve Zoroğlu, S. (2016). İnternet bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6(3), 235-247.
- Brate, A. T. (2017). Compulsive internet use and academic procrastination: Significant comparative, correlative and predicting indicators in a Romanian student sample. *In International Conference Knowledge-Based Organization*, 23(2), 251-255.
- Brownlow, S. and Reasinger, R. D. (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*, 15 (5), 15-34.
- Bulut, R. ve Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.
- Burka, J. B. and Yuen, L. M. (1982). Mind games procrastinators play. *Psychology Today*, 16(1), 32-34.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümlere yönelik bir olgubilim çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Byun, S. H. and Kim, J. M. (2007). The relationships among children's/adolescents' frequency levels of playing internet games, motives for playing internet games and adaptation to school. *Journal of Korean Home Management Association*, 25(2), 47-58.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., and Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 1437-1452.
- Canan, F., Ataoglu, A., Nichols, L. A., Yildirim, T., and Ozturk, O. (2010). Evaluation of psychometric properties of the internet addiction scale in a sample of Turkish high school students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 317-320.
- Canbulat, T., Cipevizci, U., Kalfa, B. ve Fahliogulları, E. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma ve akademik özyeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1): 105-123
- Cao, F., Su, L., Liu, T., and Gao, X. (2007). The relationship between impulsivity and Internet addiction in a sample of Chinese adolescents. *European Psychiatry*, 22(7), 466-471.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575.
- Carver, C. S. and Scheier, M. F. (2012). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer Science & Business Media.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., and Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut : “İnternet bağımlılığı”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 83-98.

- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.
- Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 109-116.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemlı internet kullanımı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlık alışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 387-416.
- Chan, C. H. and Leung, M. T. (2015). The structural relationship of perceived academic support and self-regulated learning: The mediating role of achievement emotions and academic motivation. In *Applied Psychology: Proceedings of the 2015 Asian Congress of Applied Psychology (ACAP 2015)*.
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T., and Pan, Y. C. (2015). The relationship between parental mediation and internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 21-28.
- Chen, T. Y., Chou, Y. C., Tzeng, N. S., Chang, H. A., Kuo, S. C., Pan, P. Y., ... and Mao, W. C. (2015). Effects of a selective educational system on fatigue, sleep problems, daytime sleepiness, and depression among senior high school adolescents in Taiwan. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 741-750.
- Chin-Li, S. (2014). *The Effects on cognition, attitude and behavior of internet use for elementary school students by intervention of time management network course*. Unpublished Doctoral Thesis, Asia University, Taiwan.
- Chin-Sheng, W. and Chiou, W. B. (2007). The motivations of adolescents who are addicted to online games: A cognitive perspective. *Adolescence*, 42(165), 179-197.

- Cho, H., Kwon, M., Choi, J. H., Lee, S. K., Choi, J. S., Choi, S. W., and Kim, D. J. (2014). Development of the internet addiction scale based on the internet gaming disorder criteria suggested in DSM-5. *Addictive Behaviors*, 39(9), 1361-1366.
- Chou, C., Condron, L., and Belland, J. C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., and Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38.
- Closson, L. M. and Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Crosby, S. D., Somers, C. L., Day, A. G., Zammit, M., Shier, J. M., and Baroni, B. A. (2017). Examining school attachment, social support, and trauma symptomatology among court-involved, female students. *Journal of Child and Family Studies*, 26 (9), 2539–2546.
- Custer, N. R. (2016). *Test anxiety and academic procrastination among pre-licensure nursing students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, H. H. ve Nur, N. (2015). Adölesanlarda internet bağımlılığı prevalansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(3), 181-188.
- Çapri, B., Gündüz, B., and Akbay, S. E. (2017). Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms'(UWES-SF) Adaptation to Turkish, validity and reliability studies, and the mediator role of work engagement between academic

- procrastination and academic responsibility. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 411-435.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (baskıda).
- Çıkrıkçı, Ö. ve Erzen, E. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisi: Meta-analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4): 750-761. DOI: 10.16986/HUJE.2016015387.
- Çokluk, U., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dağ, İ. (2005). Psikolojik test ve ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 13(4), 17–23.
- Daine, K., Hawton, K., Singaravelu, V., Stewart, A., Simkin, S., and Montgomery, P. (2013). The power of the web: A systematic review of studies of the influence of the internet on self-harm and suicide in young people. *PloS One*, 8(10), 1-6.
- Dalgacı, F. N. (2016). *Lise öğrencilerinde yeme tutumlarının ve internet bağımlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Datu, J. A. D. (2017). Peace of mind, academic motivation, and academic achievement in filipino high school students. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 1-8.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in human behavior*, 17(2), 187-195.
- Davis, R. A., Flett, G. L., and Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use: Implications for pre-employment screening. *Cyberpsychology & Behavior*, 5(4), 331-345.

- Deci, E. L., Koestner, R., and Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*(1), 1-27.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346.
- Demir, K. and Akman-Karabeyoglu, Y. (2016). Factors associated with absenteeism in high schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 62*, 37-56.
- Demir, Y. ve Kutlu, M. (2017). Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *International Journal of Social Science*. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7296>.
- Demir, Y. and Kutlu, M. (2016). The relationship between loneliness and depression: Mediation role of internet addiction. *Educational Process: International Journal, 5*(2), 97-105.
- Demir-Güdül, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Derin, S. ve Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6*(46), 35-51.
- Dhir, A., Chen, S., and Nieminen, M. (2015). Psychometric validation of the Chinese compulsive internet use scale (CIUS) with Taiwanese high school adolescents. *Psychiatric Quarterly, 86*(4), 581-596.
- Díaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., and Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*(6), 554-558.

- Ding, Q., Li, D., Zhou, Y., Dong, H., and Luo, J. (2017). Perceived parental monitoring and adolescent internet addiction: A moderated mediation model. *Addictive Behaviors*, 74, 48-54.
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., and Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122-141.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188.
- Dweck, C. S. and Master, A. (2009). Self-theories and motivation. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 123-141). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Easterbrooks, M. A., Davidson, C. E., and Chazan, R. (1993). Psychosocial risk, attachment, and behavior problems among school-aged children. *Development and Psychopathology*, 5(3), 389-402.
- Eccles, J. S. (2014). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. (pp. 665-691) In Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: Guilford Publications.

- Ekinci, E. ve Gökler, R. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlikleri üzerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(50), 378-385.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliott, A. J. and Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 171-185.
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., and Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference?. *Journal of Adolescence*, 45, 174-182.
- Elmore, G. M. and Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Emadpoor, L., Lavasani, M. G., and Shahcheraghi, S. M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(3), 284-290.
- Eroğlu, A. and Bayraktar, S. (2017). Investigation of variables associated with internet addiction. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 184-199.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: Derse katılmada öğretmenlerden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 1-18.

- Eryılmaz, A. (2017). The mediator role of satisfaction of needs between academic motivation and life goals. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(3), 513-524.
- Faircloth, B. S. and Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing our ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309.
- Fee, R. L. and Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt?. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167.
- Ferrari, J. R. and Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 495-502.
- Firouznia, S., Yousefi, A. and Ghassemi, G. (2009). The relationship between academic motivation and academic achievement in medical students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 9(1), 79-84.
- Fite, P. J., Rubens, S. L., and Cooley, J. L. (2014). Influence of contextual factors on academic performance in a sample of latino adolescents: The moderating role of school attachment. *Journal of Community Psychology*, 42(8), 924-936.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., and Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., and Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13.

- Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*(No. 1, 218-239), Ankara.
- Ghassemzadeh, L., Shahraray, M., and Moradi, A. (2008). Prevalence of internet addiction and comparison of internet addicts and non-addicts in Iranian high schools. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(6), 731-733.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*(1), 79-90.
- Gottfredson, D. C., Fink, C. M., and Graham, N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, *31*(4), 761-784.
- Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: A preliminary analysis. *Cyberpsychology & Behavior*, *2*(5), 403-412.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *25*(6), 633-649.
- Grunschel, C. and Schopenhauer, L. (2015). Why are students (not) motivated to change academic procrastination?: An investigation based on the transtheoretical model of change. *Journal of College Student Development*, *56*(2), 187-200.
- Guay, F., Morin, A. J., Litalien, D., Valois, P., and Vallerand, R. J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the academic motivation scale. *The Journal of Experimental Education*, *83*(1), 51-82.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., and Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, *20*(6), 644-653.
- Gustavson, D. E. and Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, *54*, 160-172.

- Günlü, A. and Ceyhan, A. A. (2017). Investigating adolescents' behaviors on the internet and problematic internet usage. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1), 75-117.
- Günüç, S. ve Kayri, M. (2010). Türkiye'de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik-güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 220-232.
- Haghbin, M., McCaffrey, A., and Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 249–263. DOI:10.1007/s10942-012-0153-9.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., and Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324.
- Henry, K. L. and Slater, M. D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *Journal of school health*, 77(2), 67-74.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Parkin, J., Traylor, K. B., and Agarwal, G. (2009). Childhood depression: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, 46(5), 433-446.
- Hicks, L. (1997). How do academic motivation and peer relationships mix in an adolescent's world?. *Middle School Journal*, 28(4), 18-22.
- Hill, L. G. and Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- İlğan, A., Oğuz, E. ve Yapar, B. (2013). Öğrenci algılarına göre okul yaşam kalitesi ve akademik motivasyon düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Menderes ilçesi örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 157-176.

- Jacobson, K. C. and Rowe, D. C. (1999). Genetic and environmental influences on the relationships between family connectedness, school connectedness, and adolescent depressed mood: Sex differences. *Developmental Psychology*, 35(4), 926-939.
- Jang, K. S., Hwang, S. Y., and Choi, J. Y. (2008). Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. *Journal of School Health*, 78(3), 165-171.
- Jia, J., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Wang, Y., and Sun, W. (2017). Psychological security and deviant peer affiliation as mediators between teacher-student relationship and adolescent internet addiction. *Computers in Human Behavior*, 73, 345-352.
- Johansson, A. and Götestam, K. G. (2004). Internet addiction: Characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12–18 years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(3), 223-229.
- Johnson, J. L. and Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.
- Jun, S. and Choi, E. (2015). Academic stress and internet addiction from general strain theory framework. *Computers in Human Behavior*, 49, 282-287.
- Juvonen, J., (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In: Alexander, P., Winne, P. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 655–674). (Second ed.). New York: Macmillan.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., and Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-24.
- Kagan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.

- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., and Kandemir, M. (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*, 2(2), 2121-2125.
- Kalaitzaki, A. E. and Birtchnell, J. (2014). The impact of early parenting bonding on young adults' internet addiction, through the mediation effects of negative relating to others and sadness. *Addictive Behaviors*, 39(3), 733-736.
- Kandemir, M. (2014a). Model explaining academic procrastination behaviour. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.
- Kandemir, M. (2014b). Predictors of academic procrastination: Coping with stress, internet addiction and academic motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32(5), 930-938.
- Kandemir, M., Palancı, M., İlhan, T. ve Müjdat, A. (2017). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 285-302.
- Kang, M. C. and Oh, I. S. (2002). Development of Internet Addiction Scale for Korean Adolescent. *Korean Journal of Educational Psychology*, 16, 247-274.
- Kapıkıran, Ş. and Özgüngör, S. (2009). The relationship between the social support and the achievement and motivation of adolescents. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 16(1), 21-30.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, (Baskıda)*. Doi: 10.16986/HUJE.2017028440
- Karaşar, B. ve Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 21-42.

- Karataş, H. and Bademcioglu, M. (2015). *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(2), 11-25.
- Kayri, M. and Günüş, S. (2016). Comparing internet addiction in students with high and low socioeconomic status levels. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(2), 177–183. DOI: 10.15805/addicta.2016.3.0110.
- Khan, M. A., Alvi, A. A., Shabbir, F., and Rajput, T. A. (2016). Effect of internet addiction on academic performance of medical students. *Journal of Islamic International Medical College*, 11(2), 48-51.
- Kılınç, İ. ve Gündüz, Ş. (2017). Lise öğrencilerinin siber duyarlılık, internet bağımlılığı ve insani değerlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 261-283.
- Kıyılıoğlu, L. ve Dönmez, A. (2017). HIV/AIDS riskini artıran cinsel davranışlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 147-162.
- Kim, J. Y. and Ryu, H. S. (2003). Relationships among school children's internet addiction, family environment and school adjustment. *Korean Journal of Child Health Nursing*, 9(2), 198-205.
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S., and Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(2), 185-192. DOI:10.1016/j.ijnurstu.2005.02.005.
- Kim, N., Hughes, T. L., Park, C. G., Quinn, L., and Kong, I. D. (2016). Altered autonomic functions and distressed personality traits in male adolescents with internet gaming addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(11), 667-673.
- Kim, S., Fernandez, S., and Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157.

- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y., and Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology*, 59(3), 361-379.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., and Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Abingdon: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24–34. doi:10.1027/1016-9040/a000138
- Komarraju, M., Karau, S. J., and Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yüksek öğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Kuss, D. J. (2013). Internet gaming addiction: Current perspectives. *Psychology Research and Behavior Management*, 6, 125-137
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., and Aysan, F. (2016). Turkish adaptation of Young's Internet Addiction Test-Short Form: A reliability and validity study on university students and adolescents. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17 (Supplement 1), 69-76. doi: 10.5455/Apd.190501.
- Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C., and Jing, J. (2009). Factors associated with internet addiction among adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 551-555.

- Lay, C. H. and Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(3), 605-617.
- Lay, C. H. and Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of social Behavior and personality*, 8(4), 647-662.
- LeCroy, C. W. and Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children & Schools*, 30(4), 197-209.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Lee, H. (2004). Development of time management education program for preventing internet addiction in college students. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 42(10), 63-77.
- Li, M., Frieze, I. H., Nokes-Malach, T. J., and Cheong, J. (2013). Do friends always help your studies? Mediating processes between social relations and academic motivation. *Social Psychology of Education*, 16(1), 129-149.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Liu, S., Yu, C., Conner, B. T., Wang, S., Lai, W., and Zhang, W. (2017). Autistic traits and internet gaming addiction in Chinese children: The mediating effect of emotion regulation and school connectedness. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 122-130.
- Lucktong, A., Salisbury, T. T., and Chamratrithirong, A. (2017). The impact of parental, peer and school attachment on the psychological well-being of early adolescents in Thailand. *International Journal of Adolescence and Youth*. (In press), 1-15.

- Lyvers, M., Karantonis, J., Edwards, M. S., and Thorberg, F. A. (2016). Traits associated with internet addiction in young adults: Potential risk factors. *Addictive Behaviors Reports*, 3, 56-60.
- Maddox, S. J. and Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Maehr, M. L. and Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Motivation at School*. (pp. 77-104). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mahoney, J. L. and Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?, *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253.
- Malak, M. Z., Khalifeh, A. H., and Shuhaiber, A. H. (2017). Prevalence of internet addiction and associated risk factors in Jordanian school students. *Computers in Human Behavior*, 70, 556-563.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., and Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Martin, A. J. and Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36(7), 1285-1302.
- Maulana, R., Opendakker, M. C., and Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156.
- Mazer, J. P. (2013). Validity of the student interest and engagement scales: Associations with student learning outcomes. *Communication Studies*, 64(2), 125-140.

- McCown, W. and Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413-415.
- Meerkerk, G. J., Van Den Eijnden, R. J., Vermulst, A. A., and Garretsen, H. F. (2009). The compulsive internet use scale (CIUS): Some psychometric properties. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(1), 1-6.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., and Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316.
- Mohammad, B. A., Ghazavi, A., Mohammad, S. N., Ghamari, F., and Saeidi, A. (2010). Effect of internet addiction on educational status of Arak University of medical sciences students. *Arak Medical University Journal*, 12(4), 95-102.
- Mohammadi, K., Sajjadi, S.E., and Kamali, M. (2013). The relationship between school connectedness components and academic achievement mediated by academic motivation. *American Journal of Life Science Researches*, 1(1), 20-26.
- Mohammadi, M., Tahriri, A., and Hassaskhah, J. (2015). The relationship between internet use and academic procrastination of EFL learners across years of study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1), 231-241.
- Moody, J. and Bearman, P. S. (1998). Shaping school climate: School context, adolescent social networks, and attachment to school. *Unpublished Manuscript*.
- Morahan-Martin, J. and Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13-29.

- Moss, E. and St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863.
- Motie, H., Heidari, M., and Sadeghi, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299-2308.
- Mouton, S. G. (1995). *Assessing school attachment: A qualitative investigation of low-attached high school students*. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, University of Houston, Texas.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., and Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-304.
- Muñoz-Olano, J. F. and Hurtado-Parrado, C. (2017). Effects of goal clarification on impulsivity and academic procrastination of college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*. (In press).
- Müller, K. W., Dreier, M., Beutel, M. E., Duven, E., Giralt, S., and Wölfling, K. (2016). A hidden type of internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55, 172-177.
- Mythily, S., Qiu, S., and Winslow, M. (2008). Prevalence and correlates of excessive internet use among youth in Singapore. *Annals Academy of Medicine Singapore*, 37(1), 9-14.
- Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391.
- Nichols, L. A. and Nicki, R. (2004). Development of a psychometrically sound internet addiction scale: A preliminary step. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18(4), 381-384.

- Niemz, K., Griffiths, M., and Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological internet use among university students and correlations with self-esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and disinhibition. *CyberPsychology & Behavior*, 8(6), 562-570.
- Odacı, H. ve Berber-Çelik, Ç. (2011). Üniversite öğrencilerinin problemlili internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Firat University, Elazığ.
- Odacı, H. and Berber-Çelik, Ç. (2012). Relationship between university students' problematic internet use and their academic self-efficacy, academic procrastination, and eating attitudes. *Education Sciences*, 7(1), 389-403.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75.
- Osher, D., Spier, E., Kendziora, K., and Cai, C. (2009, April). Improving academic achievement through improving school climate and student connectedness. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego: CA.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Owens, A. M. and Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: Gender and personality variations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 111.

- Ozcinar, Z. (2011). The relationship between internet addiction and communication, educational and physical problems of adolescents in North Cyprus. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(1), 22-32.
- Öksüz, E., Guvenc, G., and Mumcu, S. (2017). Relationship between problematic internet use and time management among nursing students. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*. (In press). doi: 10.1097/CIN.0000000000000391.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 181-199.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online*, 12(3), 836-848.
- Özdemir, Y. ve Sağkal, A. S. (2016). Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(17), 333-350.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Özer, N., Atik, S., Şad, S. N., and Kış, A. (2015, Semptember). Relationship between student engagement and trust in professors: a study on Turkish college students. *EERA Network: 22. Research in Higher Education, Budapest*.

- Park, S., Lee, Y., and Jun, J. Y. (2017). Differences in the relationship between traumatic experiences, self-esteem, negative cognition, and internet addiction symptoms among North Korean adolescent defectors and South Korean adolescents: A preliminary study. *Psychiatry Research*, 257, 381-385.
- Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C., and Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223.
- Pearson, J., Muller, C., and Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523-542.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Posner, J. K. and Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.
- Rabin, L. A., Fogel, J., and Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33, 344-357. doi:10.1080/13803395.2010.518597.
- Rakes, G. C. and Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-94.

- Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., and Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers & Education*, 78, 109-114.
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., and Van-der-Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1–6. doi:10.1016/j.paid.2014.11.044.
- Riley, M. K. (2013). *The influence of achievement motivation, academic self-concept and the student teacher relationship in predicting school engagement*. Unpublished Doctoral Thesis, Pasifik Stockton University, Kaliforniya.
- Roeser, R. W., Midgley, C. and Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., and Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Saddler, C. D. and Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
- Saddler, C. D. and Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871. doi: 10.2466/pr0.1993.73.3.863.
- Sağkal, A. S., Kabasakal, Z. T. ve Türnüklü, A. (2015). Sınıf İklimi Envanteri'nin (SİE) Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 14(4), 1179-1192.

- Sağlam, A. ve İıkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Şiddet eğilimleri ile okula bağlılık dőzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Saleem, M., Owaisi, A. M., and Tufail, M. W. (2015). Internet addiction: It's impact on procrastination of higher learning students in Pakistan. *The Sindh University Journal of Education-SUJE*, 44(2).
- Samdal, O., Wold, B. and Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296–320.
- Saracaloğlu, A. S. ve GökdaŐ, İ. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışını yordayan değişkenler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 43-61.
- Savci, M. and Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 30(3), 202-216.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Savi-Çakar, F. (2011). School attachment and quality of life in children and adolescents of elementary school in Turkey. *Educational Research*, 1(9), 1465-1471.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V., and Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schimmenti, A., Passanisi, A., Caretti, V., La-Marca, L., Granieri, A., Iacolino, C., ... and Billieux, J. (2017). Traumatic experiences, alexithymia, and internet

- addiction symptoms among late adolescents: A moderated mediation analysis. *Addictive behaviors*, *64*, 314-320.
- Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, *99*(1), 12.
- Schunk, D. H. And Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Senécal, C., Julien, E., and Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, *33*(1), 135-145.
- Senécal, C., Koestner, R., and Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, *135*(5), 607-619.
- Senko, C. and Dawson, B. (2016). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *109*(4), 574-598.
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *37*, 911–919. doi:10.2224/sbp.2009.37.7.911.
- Seyrek, S., Cop, E., Sinir, H., Ugurlu, M., and Şenel, S. (2017). Factors associated with internet addiction: Cross-sectional study of Turkish adolescents. *Pediatrics International*, *59*(2), 218-222.
- Shi, X., Wang, J., and Zou, H. (2017). Family functioning and Internet addiction among Chinese adolescents: The mediating roles of self-esteem and loneliness. *Computers in Human Behavior*, *76*, 201-210.

- Shih, S. S. (2017). Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism. *The Journal of Educational Research, 110*(4), 415-424.
- Siddiqi, S. and Memon, Z. A. (2016). Internet addiction impacts on time management that results in poor academic performance. In *Frontiers of Information Technology (FIT)*, (pp. 63-68), Islamabad.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., and Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*(1), 99-107.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., and Keith, T. Z. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review, 24*(2), 299-317.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stavropoulos, V., Alexandraki, K., and Motti-Stefanidi, F. (2013). Recognizing internet addiction: Prevalence and relationship to academic achievement in adolescents enrolled in urban and rural Greek high schools. *Journal of Adolescence, 36*(3), 565-576.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.
- Steel, P. and Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36-46.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 9(3), 519-540.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayınevi. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y., Huan, V. S., and Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27(2), 135-144.
- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Taylan H. H. ve Işık M. (2015). Sakarya'da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies*; 10(6), 855-874.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.
- Terzioğlu, B. C. (2015). *İnternet bağımlılığının yordayıcıları olarak duygusal zeka ve kişilerarası problem çözme*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Torun, F., Akçay, A. ve Çoklar, A. N. (2015). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-35.

- Toy, B. Y. (2014). Attitudes toward studying, academic procrastination and multiple mediation analysis between them. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 505-527.
- Trolan, T. L., Jach, E. A., Hanson, J. M., and Pascarella, E. T. (2016). Influencing academic motivation: The effects of student–faculty interaction. *Journal of College Student Development*, 57(7), 810-826.
- Tsai, C. C. ve Lin, S. S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. *CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 649-652.
- Tsitsika, A., Critselis, E., Louizou, A., Janikian, M., Freskou, A., Marangou, E., ... and Kafetzis, D. A. (2011). Determinants of internet addiction among adolescents: a case-control study. *The Scientific World Journal*, 11, 866-874.
- Tuckman, B. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *Journal of Experimental Education*, 66, 141–147.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. file:///C:/Users/Yasin/Downloads/Hanehalk%C4%B1_Bili%C5%9Fim_Teknolojiler_18.08.2017.pdf Erişim tarihi 25.10.2017.
- Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R., and Brown-Wright, L. (2016). Home-school dissonance and student-teacher interaction as predictors of school attachment among urban middle level students. *RMLE Online*, 39(7), 1-22.
- Usman, N. H., Alavi, M., and Shafeq, S. M. (2014). Relationship between internet addiction and academic performance among foreign undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 845-851.
- Uzun-Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Valenzuela, R., Codina, N., Pestana, J. V. and González-Conde, J. (2017). Is student procrastination related to controlling teacher behaviour?. 3rd International

Conference on Higher Education Advances, Valencia. doi:
<http://dx.doi.org/10.4995/HEAd17.2017.5530>

- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., and Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New Media & Society*, 7(3), 383-402.
- Vallerand, R. J. and Blissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., and Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Van-Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1419. doi:10.1016/S0191-8869(02)00358-6.
- Vandenbosch, L. and Peter, J. (2016). Antecedents of the initiation of watching sexually explicit internet material: A longitudinal study among adolescents. *Mass Communication and Society*, 19(4), 499-521.
- Wallace, P. (2014). *Internet addiction disorder and youth*. *EMBO Reports*, 15(1), 12-16. doi: 10.1002/embr.201338222.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., and Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.005.
- Wei, H. S. and Chen, J. K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research*, 95(3), 421-436.

- Weinstein, A. and Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive internet use. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 277-283.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Whang, L. S. M., Lee, S., and Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: A behavior sampling analysis on internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 6(2), 143-150.
- Wigfield, A., Tonks, S., and Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 55-75). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wilkesmann, U., Fischer, H., and Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-the German case*. Dortmund: Zentrum für Weiterbildung.
- Wohn, D. Y. and LaRose, R. (2014). Effects of loneliness and differential usage of Facebook on college adjustment of first-year students. *Computers & Education*, 76, 158-167.
- Woodruff, S. I., Conway, T. L., Edwards, C. C., Elliott, S. P., and Crittenden, J. (2007). Evaluation of an internet virtual world chat room for adolescent smoking cessation. *Addictive Behaviors*, 32(9), 1769-1786.
- Worldometers. (2017). <http://www.worldometers.info/tr/> Erişim tarihi: 25.10. 2017.
- Wu, A. M., Li, J., Lau, J. T., Mo, P. K., and Lau, M. M. (2016). Potential impact of internet addiction and protective psychosocial factors onto depression among Hong Kong Chinese adolescents—direct, mediation and moderation effects. *Comprehensive Psychiatry*, 70, 41-52.
- Xu, J., Shen, L. X., Yan, C. H., Hu, H., Yang, F., Wang, L., ... and Ouyang, F. X. (2012). Personal characteristics related to the risk of adolescent internet addiction: a survey in Shanghai, China. *BMC Public Health*, 12(1), 1106.

- Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B. ve olak, T. S. (2010). ğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı. *Uluslararası Akademik Bakış*, 20, 1-20.
- Yang, C. K., Choe, B. M., Baity, M., Lee, J. H., and Cho, J. S. (2005). SCL-90-R and 16PF profiles of senior high school students with excessive internet use. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(7), 407-414.
- Yang, S. C. and Tung, C. J. (2007). Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79-96.
- Yang, X., Zhu, L., Chen, Q., Song, P., and Wang, Z. (2016). Parent marital conflict and internet addiction among Chinese college students: The mediating role of father-child, mother-child, and peer attachment. *Computers in Human Behavior*, 59, 221-229.
- Yavuz, H. . (2015). *Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık dzelerinin bazı koruyucu faktörler aısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2012). *ocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaycı, L. ve Düşmez, İ . (2016). Analysis of the academic procrastination behaviors of adolescents in terms of certain variables. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 80-101.
- Yellowlees, P. M. and Marks, S. (2007). Problematic internet use or internet addiction?. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1447-1453.
- Yıldırım, . (2011). *Ortaöğretim ğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.

- Yiğit, R. ve Dilmaç, B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31) 160-178.
- Young, K. S. (1998a). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction--and a winning strategy for recovery*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Young, K. S. (1998b). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K. S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*, 17, 19-31.
- Young, K. S. and Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 1(1), 25-28.
- Young, S. K. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415. doi:10.1177/0002764204270278.
- Yu, C., Li, X., and Zhang, W. (2015). Predicting adolescent problematic online game use from teacher autonomy support, basic psychological needs satisfaction, and school engagement: A 2-year longitudinal study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(4), 228-233.
- Yukse, D. A. and Solakoglu, O. (2016). The relative influence of parental attachment, peer attachment, school attachment, and school alienation on delinquency among high school students in Turkey. *Deviant Behavior*, 37(7), 723-747.
- Zhang, G. and Lei, L. (2013). The development of pathological internet use and its relationship with self-esteem among junior high school students: The moderating role of classmate relationship. *Acta Psychologica Sinica*, 45(12), 1345-1354.

- Zhang, Y., Gan, Y., and Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality And Individual Differences, 43*(6), 1529-1540.
- Zhu, J., Zhang, W., Yu, C., and Bao, Z. (2015). Early adolescent internet game addiction in context: How parents, school, and peers impact youth. *Computers in Human Behavior, 50*, 159-168.
- Zohreyi, T., Erfani, N., and Jadidiyan, A. A. (2016). Predicting academic stress based on academic procrastination among female students. *Acta Medica Mediterranea, 32*, 1257-1264.

7. EKLER

7.1. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605-E.12192957

31.10.2016

Konu : Araştırma Uygulama İzni.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 20/10/2016 tarih ve E.13928 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Prof. Dr. Mustafa KUTLU'nun yaptığı İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora öğrencisi Yasin DEMİR'in, "Ergenlerde İnternet Bağımlılığı, Akademik Erteleme, Akademik Güdüleme ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğünüze bağlı tüm ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik anket uygulaması için izin isteği ilgil(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 28/10/2016 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu Anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idarelerinin ve ders öğretmenlerinin izni alınarak, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **31 Ekim - 02 Aralık 2016** tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
31.10.2016
Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İlo Aynıdır.
01.11.2016
Peyman DEVECİ
Memur

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ : <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta : elazigmemur@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : A. AKARSU-VEKİ
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Herhangi bir şekilde güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden. Bec2-46da-3b4a-a195-fd14 kodu ile teyit edilebilir.

7.2. Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetin iz:	2.Günlük ortalama internet kullanım süreniz:	3.Babanızın eğitim durumu:	4.Okuduğunuz lise türü:	5.Kardeş sayınız:
① Kız ② Erkek	① Hiç kullanmıyorum ② Bir saatten az ③ 1-2 saat ④ 3-4 saat ⑤ 5-6 saat ⑥ 7 saat ve üzeri	① Okur yazar değil ② İlkokul mezunu ③ Ortaokul mezunu ④ Lise mezunu ⑤ Üniversite ve üzeri mezunu	① Temel lise ② Fen lisesi ③ Anadolu lisesi ④ Meslek lisesi ⑤ Sosyal Bilimler lise	① Tek çocuğum ② 2 kardeşiz ③ 3 kardeşiz ④ 4 kardeşiz ⑤ 5 ve üzeri kardeşiz
6.Yaşınız:				
① 13 ② 14 ③ 15 ④ 16 ⑤ 17 ⑥ 18				
7.Ders kitabı hariç aylık ortalama okuduğunuz kitap sayısı:	8.Annenizin eğitim durumu:	9.Ailenizin gelir düzeyi nasıldır?	10.Okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?	
① Hiç okumuyorum ② 1 tane ③ 2 tane ④ 3 tane ⑤ 4 ve üzeri	① Okur yazar değil ② İlkokul mezunu ③ Ortaokul mezunu ④ Lise mezunu ⑤ Üniversite ve üzeri mezunu	① Çok düşük ② Düşük ③ Orta ④ Yüksek ⑤ Çok yüksek	① Çok düşük ② Düşük ③ Orta ④ Yüksek ⑤ Çok yüksek	
11.Sınıfınız:				
① 9 ② 10 ③ 11 ④ 12				
12.Lise'den sonra üniversiteyi kazanmak sizin için ne kadar önemli?	13.Ailenizle birlikte mi yaşıyorsunuz?	14.Yaşadığımız evde/yurtta internet bağlantısı varmı?	15.Anne ve babanızın birliktelik durumu nedir?	
① Çok önemli, mutlaka kazanmalıyım ② Önemli ama kazanmasam da sorun değil ③ Önemli değil, üniversiteye gitmeyi düşünmüyorum	① Evet ② Hayır	① Evet ② Hayır	① Birlikte yaşıyorlar ② Ayrı yaşıyorlar ③ Boşandılar ④ Annem öldü ⑤ Babam öldü	

7.3. Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu

Lütfen aşağıdaki ifadelerde belirtilen durumları ne sıklıkta yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
Hangi sıklıkta planladığınızdan daha fazla internette kalırsınız?	①	②	③	④	⑤
Hangi sıklıkta ailenizle ilgili işleri ihmal ederek internette daha fazla zaman harcarsınız?	①	②	③	④	⑤
Okul veya ders ile ilgili çalışmalarınız hangi sıklıkta internette harcadığınız süre yüzünden zarar görmektedir?	①	②	③	④	⑤
Birileri internette ne yaptığınızı sorduğunda hangi sıklıkta sır gibi saklar veya savunmaya geçersiniz?	①	②	③	④	⑤
Birileri siz internette iken canınızı sıkarsa hangi sıklıkta onları tersler, onlara bağırır ve öfkeli davranırsınız?	①	②	③	④	⑤
Hangi sıklıkta gece internette harcadığınız süre yüzünden uykusuz kalırsınız?	①	②	③	④	⑤
İnternete bağlı değilken hangi sıklıkta internetle avunur veya internete bağlı olduğunuz hayalini kurarsınız?	①	②	③	④	⑤
İnternette iken hangi sıklıkta kendinizi "birkaç dakika daha" derken bulursunuz?	①	②	③	④	⑤
Hangi sıklıkta internette harcadığınız zamanı azaltmak için uğraşırsınız ve başarısız olursunuz?	①	②	③	④	⑤
Ne kadar süre internette olduğunuzu hangi sıklıkta saklamaya çalışırsınız?	①	②	③	④	⑤
Hangi sıklıkta başkalarıyla dışarı çıkmak yerine internette daha fazla zaman harcamayı tercih edersiniz?	①	②	③	④	⑤
İnternete bağlanamadığınızda hangi sıklıkta kendinizi bunalımda, karamsar ve sinirli hissedip, internete bağlandığınızda bu şikâyetlerinizin hemen geçtiğini görürsünüz?	①	②	③	④	⑤

7.4. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerin sizi ne ölçüde yansıttığını belirtiniz.	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
	①	②	③	④	⑤
Bu okulda olmaktan mutluyum.	①	②	③	④	⑤
Okulumda kendimi güvende hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.	①	②	③	④	⑤
Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.	①	②	③	④	⑤
Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.	①	②	③	④	⑤
Öğretmenlerimi seviyorum.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤

7.5. Akademik Erteleme Ölçeği

Aşağıda ders çalışma alışkanlıklarınızla ilgili cümleler verilmiştir. Lütfen aşağıdaki ifadelerin sizi ne ölçüde yansıttığını belirtiniz.	Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
Derslerimi düzenli olarak çalışırım.	①	②	③	④	⑤
Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı bırakırım.	①	②	③	④	⑤
Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanın kalır.	①	②	③	④	⑤
Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir.	①	②	③	④	⑤
Derslere hazırlanarak gelirim.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb.için sık sık ara veririm.	①	②	③	④	⑤
Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Kendime bir ders çalışma programı hazırlamış olsam ona uyarım.	①	②	③	④	⑤
Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.	①	②	③	④	⑤
Çalışmayı sona bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.	①	②	③	④	⑤
Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤

7.6. Akademik Güdülenme leği

	Kesinlikle Uygun değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle uygun
Asağıda ğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmistir. Her bir cmleği dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) seklinde isaretleyiniz. Doğru ya da yanlıs cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.					
	①	②	③	④	⑤
Öğrendiğim her Şey, daha fazlasını öğrenme merakı dogurur.	①	②	③	④	⑤
Derse baŐlar baŐlamaz, dikkatimi derse veririm.	①	②	③	④	⑤
Okulda ğretilen Şeyler benim ilgilimi çekmiyor.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Dersler ve öğrenme konusunda sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu dŐnrm.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Beni dŐnmeye zorlayan konuları daha çok severim.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmistir.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	①	②	③	④	⑤
Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
ğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
KarŐılıđında not verilmeyecek olsa da bir Őeyi öğrenmek için çokça çalıŐtıđım olur.	①	②	③	④	⑤
Bir Şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	①	②	③	④	⑤
	①	②	③	④	⑤
Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyormuŐ gibi hissederim.	①	②	③	④	⑤

7.7. Özgeçmiş

1986'da yılında Kahramanmaraş Elbistan'da doğdum. İlk ve ortaöğretimi Elbistan'da tamamladım. 2008 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Bölümünden mezun oldum. 2013 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programını tamamladım. 2017 yılında İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programından mezun oldum. 2008 yılın 2013 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda psikolojik danışman (rehber öğretmen) olarak görev yaptım. 2013 yılından beri Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım.