



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

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇEŞİTLİ AKADEMİK
DEĞİŞKENLERİN SİBER AYLAKLIK DAVRANIŞLARINI
YORDAMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ramazan ÇOK

Malatya-2018

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

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇEŞİTLİ AKADEMİK
DEĞİŞKENLERİN SİBER AYLAKLIK DAVRANIŞLARINI
YORDAMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ramazan ÇOK

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KUTLU

Malatya-2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

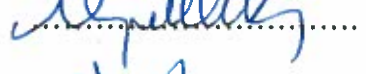
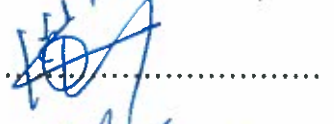

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Ramazan ÇOK tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinde Çeşitli Akademik Değişkenlerin Siber Aylaklık Davranışlarını Yordama Durumlarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 26/06/2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Mustafa KUTLU .....
Üye: Doç. Dr. Özcan SEZER .....
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasin DEMİR .....

ONAY

...../...../ 2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Mustafa KUTLU'nun danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Üniversite Öğrencilerinde Çeşitli Akademik Değişkenlerin Siber Aylaklık Davranışlarını Yordama Durumlarının İncelenmesi**” 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.

Ramazan ÇOK

İnternetin yararlı olup olmadığı, senin parmakların ucunda...

Bu tezin yazılma aşamasını şu şekilde özetleyebileceğimi düşündüm.

Birikim ve deneyimler yazılarak çoğalır,

Tıpkı kartopunun yuvarlandıkça büyümesi,

Büyüdükçe ve günü geldiğinde erimesi

“Can suyu” görevi yaparcasına yeniden üretilmeye zemin hazırlaması!...

ÖNSÖZ

İnternetin ve mobil telefonların yaşamımızın her alanına girdiği bir dönemde, siber aylaklık kavramı merak ettiğim bir alandı. Siber aylaklık kavramına internet, siber dünya, siber zorbalık gibi kavramların yabancı literatürünü incelerken karşılaştım ve interneti ders esnasında sürekli kullanmanın bir problem durumu olacağını düşündüm. Şunu da biliyoruz ki mobil telefonlar, tabletler, laptoplar, bilgisayarlar ve internete bağlanan diğer cihazları hayatımızdan çıkarmamız mümkün gözükmemektedir. Aklıma şu soru geldi: Özellikle ergenlik ve gençlik döneminde, mobil telefon yanında taşınması gereken olmazsa olmaz bir cihaz haline gelmiştir. Bunun ders esnasında da sık sık kullanılmasının akademik ve psikolojik değişkenlere göre bir örüntüsü var mıdır?. Bu soru, beni bu araştırmaya sevk etti.

Siber aylaklık konusunu incelediğimde; iş hayatında sanal aylaklık kavramı, eğitim öğretim ortamlarında siber aylaklık kavramı olarak geçtiğini gördüm. Bu konuyla ilgili olarak yurt dışı araştırmaların yaygın olduğu; ancak Türkiye’de ise araştırma alanında yeni bir kavram olduğu görülmüştür. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında internet bağımlılığı, siber zorbalık ve sosyal medya konularının çalışıldığı; ancak siber aylaklık kavramının ise çalışılmadığı görülmüştür. Kamu ve özel sektörde bilgisayar ve teknolojik cihazlarla internet erişiminin sağlanması, çalışanların kullandığı internetin ne kadarının iş ile alakalı olduğu çalışanı iş dışı internet kullanımına iten psikolojik, mesleki sebeplerin neler olduğu önem arz etmektedir. Okul ortamında da ders esnasında öğrenciyi ders aktivitelerinden alıkoyan, siber aylaklık yapmaya iten akademik, motivasyonel, psikolojik değişkenlerin neler olduğunun anlaşılması hem öğrenci hem de dersi veren ders sorumlusu için araştırılması gereken konulardır.

Bu araştırmanın oluşmasında birçok değerli hocamın katkıları olmuştur. Yüksek lisansa başladığım dönemde hem tez hem de uzmanlık alan çalışmalarında bana yol

gösteren, vakit ayıran, manevi desteğini sürekli olarak hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa KUTLU'ya teşekkürlerimi borç bilirim.

Yüksek lisans ders döneminde bana çok değerli katkıları olan Prof.Dr. Mustafa KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Yine ders döneminde mesleki ve akademik becerilerime katkıları olan Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ATLI ve Dr. Öğr. Üyesi Emine DURMUŞ hocalarıma teşekkür ederim. Araştırma sürecinin istatistiksel analiz kısımlarında desteklerini sunan şu anda Fırat Üniversitesi'nde görev yapan Dr. Öğr. Üyesi Yasin DEMİR'e teşekkür ederim. Yine istatistiksel analiz kısımlarında sürekli olarak başucu kitap olarak taşıdığım "SPSS ile Bilimsel Araştırma Süresince Nicel Veri Analizi" kitabının yazarı Abdullah Can'a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisansa başladığım dönemde hem ders hem de tez döneminde sürekli desteklerini sunan Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'ne ve orada beraber çalıştığım iş arkadaşlarıma manevi ve akademik destekleri için teşekkür ederim. Yüksek lisans döneminde benimle değerli bilgilerini paylaşan Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı doktora öğrencisi Güney DENGİZ'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez savunma jürimde bulunan İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof.Dr. Mustafa KUTLU, Doç. Dr. Özcan SEZER'e ve Fırat Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Yasin DEMİR'e geribildirimleri ile tezime değerli katkılarından dolayı dolay dolay minnettarım.

Araştırma verilerinin elde edilme sürecinde, araştırmaya gönüllü olarak katılıp vakit ayıran Gaziantep Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi lisans öğrencilerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimde bana manevi destek sunan aileme minnettarım, annem ve babam'a destekleri ve fedakarlıkları için ayrıca şükranlarımı sunarım...

RAMAZAN ÇOK

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇEŞİTLİ AKADEMİK DEĞİŞKENLERİN SİBER AYLAKLIK DAVRANIŞLARINI YORDAMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

ÇOK, Ramazan

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa KUTLU

Temmuz-2018, XVIII +208 sayfa

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi üniversite öğrencilerin ders esnasında öğrenim süreci devam ederken ders ile ilgisi olmayan siber aylaklık davranışlarının akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme değişkenleri tarafından yordanma düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki korelasyonel değerleri incelemeyi esas almaktadır. Diğer amacı araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu yoluyla elde edilen bazı demografik, akademik ve internet kullanım davranışlarının (cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, genel not ortalaması, gün içinde internet kullanım sıklığı, internet kullanım becerisini algılama düzeyi, öğrenim görülen bölümden memnun olma durumu, ders esnasında dikkatin dağılma sıklığı, ders esnasında derse katılım sıklığı, kariyer planına sahip olup olmama) siber aylaklık davranışları, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını incelemektir.

Araştırma bilimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmektedir. Örneklem grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep'te bulunan bir devlet (Gaziantep Üniversitesi) ve 1 vakıf (Hasan Kalyoncu Üniversitesi) üniversitesinin çeşitli fakültelerinde bulunan 820 öğrenciyi kapsamaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği (SAEÖ), Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ) ve Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği (BAOÖ) formları kullanılmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde “Sosyal

Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 20.0)” paket programından yararlanılmıştır. Araştırmaya konu olan değişken ve değerlerin yüzde (%), frekans (f) ve toplam yüzdelik dilimleri tanımlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış, ilişkisiz örneklemeler için t-testi, ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) son olarak da çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen t-Testi sonuçlarına göre erkeklerin kadınlara oranla anlamlı düzeyde daha fazla siber aylaklık yaptıkları görülmüştür. Alt boyutlardan paylaşım siber aylaklık davranışlarında kadınların paylaşım siber aylaklık boyutu puanları erkeklere oranla anlamlı derecede daha yüksektir. Güncel gelişmeleri takip etme siber aylaklık alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğer alt boyutlarda alışveriş siber aylaklık alt boyutunda erkeklerin puan ortalaması kadınların puan ortalamasına oranla anlamlı derecede yüksektir. Online içeriğe erişim alt boyutu ve oyun-bahis siber aylaklık alt boyutu puan ortalamaları arasında erkeklerin kadınlara göre anlamlı derece yüksek olduğu görülmüştür. Erkeklerin dış kontrol odağı puan ortalaması, kadınların puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Ancak iç kontrol odağı puan ortalamasında erkeklerin anlamlı derecede daha düşüktür. Başarı amaç oryantasyonu alt boyutlarından olan öğrenme amaç oryantasyonunda ve performans kaçınma amaç oryantasyonu alt boyutlarında erkeklerin ortalaması, kadınların puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Erkeklerin kadınlara göre anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme yaptıkları görülmüştür. Söz konusu değişkenlerde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda siber aylaklık davranışlarıyla dış kontrol odağı, performans kaçınma amaç oryantasyonu, akademik erteleme ile pozitif; iç kontrol odağı arasında ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir korelasyon saptanmıştır. Siber aylaklık davranışlarıyla öğrenme amaç oryantasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Diğer korelasyon sonuçlarına göre dış kontrol odağıyla öğrenme amaç oryantasyonu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki performans yaklaşma amaç oryantasyonu, performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme arasında boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. İç kontrol odağıyla öğrenme amaç oryantasyonu ve performans yaklaşma amaç oryantasyonu arasında sırasıyla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki buna karşın performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki

tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen ANOVA sonuçlarına göre öğrenim görülen sınıf değişkenine göre içsel kontrol odağı ve başarı amaç oryantasyonları arasında farklılık tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinde not ortalaması yüksek, ders esnasında derse katılım gösteren, öğrenim görülen bölümden memnun olan öğrenci gruplarının daha az siber aylaklık yaptıkları, daha çok akademik iç kontrol odaklı ve öğrenme amaç yönelimli oldukları ve daha az akademik erteleme yaptıkları belirlenmiştir. İnternet kullanım süresi, internet kullanım becerisini yüksek algılama, aylık mobil internet verisi kullanımı gibi değişkenlerin siber aylaklık, akademik dış kontrol odağı ve akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde artırdığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Diğer bir bulgu ise ders esnasında dikkati çabuk dağılan, öğrenim etkinliklerine katılım sıklığı az olan öğrencilerin anlamlı derecede daha fazla siber aylaklık, akademik erteleme yaptıkları ve anlamlı düzeyde akademik dış kontrol odak, performans kaçınma amaç oryantasyon yöneliminde oldukları belirlenmiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre ise akademik iç ve dış kontrol odağı, performans yaklaşma amaç oryantasyonu, performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme değişkenleri birlikte, ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Söz konusu beş değişken, birlikte, ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarının %22'sini açıklamaktadır. Elde edilen tüm bulgular, literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: siber aylaklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonu, akademik erteleme, üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF PREDICTIVE CONDITIONS VARIOUS ACADEMIC VARIABLES ON THE UNIVERSITY STUDENTS' CYBER SLACKING BEHAVIORS

ÇOK, Ramazan

Master Degree, İnönü University Institute of Educational Sciences
Department of Psychological Counseling and Guidance

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Mustafa KUTLU

July, 2018, XVIII + 208 Pages.

This research has two main purposes. The first is that to determine the predictive power of university students' academic locus of control, achievement goal orientations and academic procrastination on the internet usage which are not relevant to the course cyberloafing behaviors. Also investigation the correlation between those variables. The other purpose is that determining impact of some of the demographic, academic and internet usage behaviors obtained through the personal informations form by the researcher (gender, the grade of education, the grade point average, the frequency of internet use during the day, the level of internet usage perception, the level of satisfaction with the education, the frequency of distraction during the course, the frequency of attendance during the lesson, whether or not they have a career plan) on the students' cyberloafing behaviors, academic locus of control, achievement goal orientations and academic procrastination.

Research model is carried out in survey research model from scientific research methods. The sample group includes 820 students in various faculties of one state university (Gaziantep University) and one foundation university (Hasan Kalyoncu University) in Gaziantep during the spring term 2016-2017 academic year.

Personal information form which was created by the researcher, Cyber Loafing Activities Scale (CLAS), Academic Procrastination Scale (APS), Academic Locus of Control Scale (ALCS) and Achievement Goal Orientations Scale (AGOS) forms were used as data collection tools in this research. In the analysis of the obtained

data, "Statistical Program for Social Sciences (SPSS 20.0)" package program was used. Percentages (%), frequencies (f) and total percentages of variables and values those are subjects to research were defined. Descriptive statistics, Pearson Correlation Coefficient were calculated, T-test (for unrelated samples) was used, analysis variance for independent (unrelated) samples (ANOVA) and multiple regression analysis were used.

At the end of the research, there were positive and significant Pearson Correlation found between the cyberloafing behaviors and external control focus, performance avoidance goal orientation, and academic procrastination. Contrary to this in the negative direction and a significant correlation between the internal locus of control and cyberloafing behaviors were found. There was no significant relationship between cyberloafing behaviors and learning goal orientation in any way. According to the other correlation results, there was a significant negative correlation between the external locus of control and the learning goal orientation also between external locus of control in order of performance approach goal orientation, performance avoidance goal and academic procrastination were positive and significant Pearson correlation were found.

According to the results of the t-Test in the research, it was seen that males significantly demonstrate more cyberloafing behaviors than females. In the sub-scales of "sharing", female's share of cyberloafing mean scores were significantly higher than males. A significant difference was not observed in the sub-scale of cyberloafing "real time updating". It was found that males significantly demonstrate more cyberloafing than females in "shopping" which is the one sub-scale of cyberloafing behaviors. It was found that males demonstrate more cyberloafing significantly higher than females in "accessing online content" sub-dimension and the "gaming/gambling" sub-dimension. The mean score of the external locus of control males were significantly higher than the mean of total scores of females. However, the mean score of internal locus of control was reached at a significantly lower level for males. When we looked the mean of the males in the "learning objective orientation" and the "performance avoidance objective orientation" sub-dimensions, which are the sub-dimensions of the achievement orientation, were significantly higher than the average scores of the females. Lastly, gender had a significant impact on academic procrastination was found male students demonstrating significantly academic procrastination than female

students. In general gender had great impact of all the cyberloafing behaviors and other academic variables.

According to the ANOVA results, there was a impact of "educational class level" on internal locus of control and the achievement goal orientations. It has been determined that the university students who have a higher grade point average, who are attending classes during the lesson, who satisfied from the department which they study demonstrate lower cybeloafing, more inner academic locus of control, tend to have more learning goal orientation and demonstrate lower academic procrastination. Findings have been obtained that variables such as internet usage time, internet skills and usage of mobile internet data significantly increase cyber loafing, external locus of control and academic procrastination. Another finding is that the students who are rapidly distracted during the lesson and who have a low attendance rate to the learning activities have significantly more cyberloafing, academic procrastination and a significant degree of academic external locus of control and tend to performance avoidance goal orientation.

The result of multiple hierarchical regressions showed that cyberloafing behaviors were significantly predicted by external and internal academic locus of control, performance approach orientation, performance avoidance orientation and academic procrastination variables. The five variables, together explain 22% of the cyberloafing behavior during the course time.

Keywords: cyberloafing, academic locus of control, achievement goal orientation, academic procrastination, university students

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL ve GRAFİK LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii

BÖLÜMLER

1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri.....	12
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	16
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	16
1.6. Tanımlar.....	17
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1. Siber Aylaklık.....	19
2.1.1. Eğitim Ortamlarında Ders Dışı İnternet Kullanımı/Siber Aylaklık.....	21
2.2.Kontrol Odağı ve Akademik Kontrol Odağı.....	24
2.2.1. Sosyal Öğrenme ve Beklenti Kuramı.....	24
2.2.2. Kontrol Odağı ve Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı.....	26
2.2.3.Akademik Kontrol Odağı.....	27
2.2.4. Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme Araşındaki İlişki.....	33
2.3.Başarı Amaç Oryantasyonu.....	34
2.3.1. Öğrenme Amaç Oryantasyonu.....	41
2.3.2. Performans Amaç Oryantasyonu.....	43
2.3.3.Performans-Yaklaşma ve Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonları.....	47
2.3.4.Başarı Amaç Oryantasyonu ve Akademik Alanla İlgili Değişkenler.....	52
2.4. Erteleme Davranışı ve Akademik Erteleme.....	56

2.4.1. Erteleme Davranışı.....	56
2.4.2. Erteleme Davranışının Tarihi.....	56
2.4.3. Erteleme Davranışının Tanımı.....	57
2.4.4. Erteleme Davranışının Boyutları.....	59
2.4.5. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar.....	62
2.5. Akademik Erteleme.....	67
2.6. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	71
2.6.1. Siber Aylaklıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	71
2.6.2. Akademik Kontrol Odağı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	75
2.6.3. Başarı Amaç Oryantasyonları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	76
2.6.4. Akademik Erteleme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	79
2.7. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	83
2.7.1. Siber Aylaklık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	83
2.7.2. Akademik Kontrol Odağı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	85
2.7.3. Başarı Amaç Oryantasyonu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	87
2.7.4. Akademik Erteleme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	88
3. YÖNTEM.....	92
3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni.....	92
3.2. Evren ve Örneklem.....	92
3.3. Veri Toplama Araçları.....	96
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	96
3.3.2. Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği (SAEÖ).....	97
3.3.3. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ).....	97
3.3.4. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ).....	98
3.3.5. Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği (AEDÖ).....	98
3.4. Verilerin Uygulanması ve Toplanması.....	99
3.5. Verilerin Analizi.....	99
4. BULGULAR ve YORUM.....	100
4.1. Araştırmada Yer Alan Ölçeklere İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar.....	100
4.1.1. Siber Aylaklık Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	101
4.1.2. Akademik Kontrol Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	102

4.1.3. Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği Alt boyutlarına İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	102
4.1.4. Akademik Erteleme Ölçeği Alt boyutlarına İlişkin Verilerin Betimsel Analizi.....	103
4.2. SAEÖ, AKOÖ, BAOÖ ve Akademik Erteleme Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları İnceleyen t-Testi ve ANOVA Bulguları ve Yorumlar	104
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin t-Testi Sonuçları.....	105
4.2.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortalamalar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	113
4.2.3. Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Ortalamalar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
4.2.4. İnternet Kullanım Değişkenlerine Göre Ortalamalar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
4.2.5. Derse Katılım ve Ders Esnasında Dikkatin Dağılıma Sıklığı ve Bölüm Memnuniyeti Değişkenlerine Göre Ortalamalar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
4.3. Siber Aylaklık, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonları ve Akademik Erteleme Davranışları Ölçekleri ve Alt Boyutlarıarasındaki Korelasyon Değerlerini İnceleyen Bulgular ve Yorumlar.....	145
4.4. Araştırmada Kullanılan ÖlçeklerinSiber Aylaklık Davranışlarını Yordama Güçlerini İnceleyen Bulgular ve Yorumlar.....	152
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	158
5.1. Sonuçlar.....	158
5.1.1. Demogarifik, Akademik ve İnternet Kullanım Değişkenlerinin Siber Aylaklık, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonu ve Akademik Erteleme Davranışları Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Gösteren Sonuçlar.....	159
5.1.2.Siber Aylaklık, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonları ve Akademik Erteleme Davranışları Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	162
5.1.3. Değişkenlerin Birbirini Yordama Güçleri İle İlgili Sonuçlar.....	163
5.2. Öneriler	165
5.2.1. Eğitim Ortamı ve Eğiticiler İçin Öneriler.....	165
5.2.2. Üniversite ve Diğer Eğitim Kademelerindeki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Servisine Öneriler.....	167

5.2.3. Üniversite Öğrencilerine Öneriler.....	168
5.2.4. Ebeveynlere Öneriler.....	168
5.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	171
6. KAYNAKÇA.....	172
7. EKLER	200
Ek-1 = 7.1. Kişisel Bilgi Formu.....	201
Ek-2 = 7.2.Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği	202
Ek-3 = 7.3. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği	202
Ek-4 = 7.4. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği	202
Ek-5 = 7.5. Akademik Erteleme Ölçeği Maddeler.....	203
EK-6 = 7.6. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Formu	204
EK-7 = 7.7. Ölçek Uygulama İzin Formları.....	205
EK-8 = 7.8. Bilimsel Araştırma İntihal Çıktısı (Turnitin Orjinallik Raporu).....	206
EK-9 = 7.9. Ölçek Kullanım Etik İzin Formları.....	207
7.9.1. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği İzin Formu.....	207
7.9.2. Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği İzin Formu.....	208

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1:	Schunk ve Zimmerman Tarafından Ortaya Koyulan Öz Düzenleme Süreçleri.....	31
Tablo -2:	Öğrenme Amaç Oryantasyonu Ve Performans Amaç Oryantasyonun İki Bileşeni.....	49
Tablo-3:	Bipp, Steinmary ve Spinath, (2008) Yaptıkları Araştırma Sonucuna Göre Amaç Oryantasyonları, Kişilik Özellikleri ve Zeka Arasındaki İlişkiler.....	54
Tablo-4:	Katılımcıların Fakülte Dağılımının Cinsiyet Ve Sınıf Düzeyine Göre Frekans Tablosu.....	93
Tablo-5:	Katılımcılara Ait Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Demografik Bilgiler, İnternet Kullanım Durumları ve Akademik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Bilgiler.....	94
Tablo-6:	Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Orijinal Çalışmasında Yer Alan ve Bu Araştırmanın Örneklem Grubu Üzerinde Yapılan Güvenirlik Analizi Tablosu.....	99
Tablo-7:	Araştırmada Kullanılan Siber Aylaklık Davranışları, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonları ve Akademik Erteleme Davranışları Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	100
Tablo-8:	Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonları, Akademik Erteleme Davranışları ve Bunlarının Alt Boyutları Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi....	105
Tablo-9:	Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Tablosu.....	113
Tablo-10:	Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Genel Akademik Not Ortalamasına Göre ANOVA Tablosu.....	116
Tablo-11:	Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının İnternet Kullanım Süresi (İKS) Değişkenine Göre ANOVA Tablosu.....	123

Tablo-12: Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Aylık Mobil Veri Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Tablosu.....	127
Tablo-13: Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının İnternet Kullanım Becerisi (İKB) Değişkenine Göre ANOVA Tablosu.....	129
Tablo-14: Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Öğrenim Görülen Bölüm Memnuniyeti Değişkenine Göre ANOVA Tablosu.....	132
Tablo-15: Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Ders Esnasında Dikkatin Dağılma Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Tablosu.....	135
Tablo-16: Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Derse Katılım Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Tablosu.....	140
Tablo-17: Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Kariyer Planı Değişkenine Göre ANOVA Tablosu.....	143
Tablo-18: Siber Aylaklık Ölçeği Toplam Puanı, Akademik Kontrol Odakları Alt Boyutları, Akademik Erteleme ve Başarı Amaç Oryantasyonları Alt Boyutları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	145
Tablo-19: Siber Aylaklık Davranışlarının Yordayıcıları Olarak Akademik Dış ve İç Kontrol Odakları, ÖAO, PYAO, PKAO ve Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	152

ŞEKİL ve GRAFİK LİSTESİ

Şekil-1: Macan tarafından önerilen zaman yönetimi sürecini anlatan model.....66

KISALTMALAR LİSTESİ

- **AEÖ:** Akademik Erteleme Ölçeği
- **AKOÖ:** Akademik Kontrol Odağı Ölçeği
- **AİKO:** Akademik İç Kontrol Odağı
- **ADKO:** Akademik Dış Kontrol Odağı
- **SAEÖ:** Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği
- **BAOÖ:** Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği
- **ÖAO:** Öğrenme Amaç Oryantasyonu
- **PYAO:** Performans Yaklaşma Amaç Oryantasyonu
- **PKAO:** Performans Kaçınma Amaç Oryantasyonu
- **SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences
- **TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu
- **TDK:** Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve araştırmada geçen kavramların hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Her alanda etkisini gösteren internet, dünyada farklı alanlarda duyulan ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlar sonucu insanlığın daha geniş bir gereksinim arayışı içine girmesiyle kendine geniş bir gelişim alanı bulmuştur. Özellikle 1950'lerden sonra yapılan çalışmalar, internet ile ilgili gelişmelere kaynaklık etmiştir (Castells, 2002). İnsanlar tarihsel süreçte hem kendi ihtiyacını karşılama, hem de hayatlarını kolaylaştırma adına birçok yeni şeyler keşfetmiştir. Bu keşifler hem artan nüfusun ihtiyacını karşılamak hem de doğada var olan materyallerin kullanım özünü anlama çabasının ürünüdür (Toffler, 1981). Tekerleğin icadı, ateşin bulunması, taş ve mağaraların üzerine yazılar yazma fikri, maden ve paranın bulunması tüm bu gelişmeleri teknolojiden ayırmak mümkün değildir (Toffler, 1981). İşte bu teknolojik gelişmelerin en üst sınırında günümüzde internet teknolojisi yer almaktadır (Yalçın, 2003). Bahsedilen teknolojik gelişmelerin hızla artması, bilgi kavramının çok geniş bir anlam kazanması, bilgiye ulaşmada hızın önemli hale gelmesi, insanların evrensel bilgiye ulaşma ihtiyacı ve ulaşmadığında diğer toplumlardan geri kalması gibi unsurlar, ortak bir ağ kurma ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bilginin küreselleşmesi ile beraber bütün toplumlar, insanlığın teknolojik gelişimine katkıda bulunmuş bu durum sadece bir toplumu değil bütün insanlığı son 20 yıl içinde büyük bir değişime sürüklemiş ve sürüklemeye de devam etmektedir (Denizci, 2009). Bu değişimler tüm insanlığı, belli bir sınır çizilmeden kendi içinde somut bir sınır olmayan bir iletişim ve bilgi ağının içine çekmiştir. Toplumlar farkında olmadan kendilerini bu ağın içinde bulmaktadırlar (Işık, 2007).

Birden fazla bilgisayarın birbirlerine çeşitli düzenekler üzerinden birbiriyle bağlantı kurması sonucu ağa bilgisayar ağı denir. Dünya üzerinde bu türden milyonlarca bilgisayar ağı bulunmaktadır ve bu ağların kendine özgü iletişim kuralları vardır. Her bir bilgisayar ağı belirli kurallara göre işlem görmekte her birinin farklı yapılar ve farklı iletişim sistemleri kullanmaları mümkündür. İşte bu bilgisayarların birbirleri ile sıkıntısız haberleşmesini, ortak bir sistem ağı çerçevesinde iletişim kurmasını ve birbirlerinin kaynaklarını paylaşmasını sağlayan ağlar arası ağa internet denir (Gümüštepe, 1999:2). Sınırları net bir biçimde ifade edilmeyen "tüm ulusları kapsayan"

anlamına gelen internet terimsel olarak “**İ**nternational **N**etwork” kelimelerinden türemiştir (Günüç, 2009). İnternet ile ilgili diğer tanımlara baktığımızda internet sürekli olarak gezinmektir. İnternet, varken yok olabilmektir. İnternet seçmektir. Dokunmadan, koklamadan sevebilmektir. İnternet kişinin somut yaşamdan kaçışıdır. Başka bir boyut, başka bir âlemdir. Bir âlemin klavyeye sığımış halidir (Ögel, 2012: 3).

İnsanların tarihin belirli bir dönemine kadar iletişimde ve haberleşmede işaret ve sembolleri kullandıkları bilinmektedir. İnternetin temel kaynağı 1876 yılında Alexander Graham Bell’in telefonu keşfine kadar dayandırılabilir. Daha sonra 1957 yılında Rusya’nın ilk yapay uydusu olma özelliği gösteren Snuptik’i uzaya gönderme olayı internet teknolojisinin sağladığı teknolojik gelişmeler sayesinde olmuştur. Amerikada ise ABD Savunma Bakanlığı tarafından askeri ve bilimsel araştırmaları arasında koordinasyon ve iletişimi artırmak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Anderson, 2001). Sevindik’e (2003) göre ABD’de ilk internet bağlantısı L. Kleinrock’un laboratuvarında Eylül 1969 tarihinde kurulmuş ve böylece ilk fiziksel ağ California’da oluşturulmuştur. İlk başlarda askeri ve havacılık alanlarında kullanılan internet, 1980 yılından itibaren ekonomi, ticaret, akademik ve sağlık alanlarından kullanılmaya başlanmıştır (Akt; Kurtaran, 2008). İnternet teknolojisinin Türkiye’deki gelişimine göz attığımızda, ilk internet bağlantısı ODTÜ’de gerçekleştirilmiştir. 1993 yılındaki bu bağlantının ardından, 1994 yılında bu kez Ege Üniversitesi’nde internet kullanılmıştır (Çakır, 2007: 131-132).

Diğer teknolojiler de insan hayatını etkilemiştir. İnternet tüm toplumsal yapıyı içine alarak değiştirmektedir. Bu değişimler ekonomik, sosyolojik, kültürel değişimlerin yanında temelde insan doğasında da değişiklikler meydana getirmektedir. Değişimlerle beraber artık yeni bir çağ olan “sanalizm” ortaya çıkmış ve bu kimliğe bürünen kişilerin de “sanalist” bir yaşam tarzı benimsedikleri görülmektedir (Ögel, 2012: 4). İnternet insanlığın doğaya hâkim olma ihtiyacının ve hırslının bir sonucudur denilebilir. İlk zamanlarda doğa insana çok daha fazla hâkimdi (Yalçın, 2003). İnternet, ilk çağlarda ateşin bulunmasının, tekerleğin icadının, aletler üreterek hayatı kolaylaştırmanın ve ona hâkim olmanın sonucundaki gelişmelerin en son ürünüdür. İnternet son noktadır, farklı bir boyuttur (Ögel, 2012: 5)

Teknolojik gelişmelerle beraber insanların yaşam tarzları değişmektedir. Günümüzde internet ağının tüm dünyayı birbirine bağlamasıyla birlikte, artık her şeye ulaşmak çok kolaydır. İnterneti çekici kılan şey onun başıboş bırakılmasından kaynaklanmaktadır. Herkes istediği her şeyi paylaşma imkânına sahip ve paylaşımların

istekli alıcılarına kolayca ulaşma imkânı vermektedir. Kişilere internet üzerinde ihtiyacı olan materyale ulaşma imkânı verildiğinde veya istediği materyali yayabilme olanağı bir kez sunulduğunda kontrolü zorlaşmaktadır (Yaşar, 2013). Aynı zamanda paylaşım yaparken kullanıcının aktif olabileceği birçok alan bulunmaktadır. İsteddiği konuda yorum yazabilmekte ve bilgisini paylaşabilmekte ve bunu tüm diğer kullanıcılara sunabilmektedir. Sürekli internet üzerinde bir gezinti halinde olabilmektedir (Selnow, 1998).

İnternet üzerinde bilgi arama, seyahat planlama, gazete veya makale okuma, mail alıp gönderme, mesaj yazma, chat odalarını kullanma, telefon görüşmeleri yapma, tartışma gruplarına katılma, radyo ve müzik dinleme, mail listeleme, ürün pazarlama veya satın alma, kişisel bloglar oluşturma gibi aktiviteler yapılabilmektedir. Ayrıca başkalarının bloglarına yorum yapma, arkadaş bulma, diğer insanları tanıma, devlete ait sitelere ulaşma, resim ve video paylaşma, oyun oynama, başkalarının düşüncelerini öğrenme, dijital bilgilere sahip olma gibi birçok alanı kapsayan alanlara ulaşım imkânı vermektedir (Fuchs, 2007: 1). İnternette paylaşım açısından geniş bir özgürlük alanı mevcuttur. Kişiler paylaşımlarını oluşturacağı profilleri belirlerken buna istediği şekilde isim verebilmektedirler. Kendini ifade ederken dış dünyada onu yansıtan mesleki, sosyal, toplumsal rol ve görevlerden bağımsız olarak, her kullanıcı eşit düzeyde internet paylaşım koşullarına sahiptir. Herkesin kendine bir alan bulduğu yer olduğundan, toplumsal ve ekonomik durumu ne olursa olsun tüm yurttaşların eşit şekilde kullanıma açık olmasından dolayı bu durum “internet demokrasisi” olarak adlandırılmaktadır (Bayraktutan, 2005: 70-72). Bazı teknolojik cihazlarda kişi tamamen pasif alıcı konumundadır. Yani iletişim tek taraflıdır. İnternet alanında ise kişi biraz daha aktif olabilme fırsatına sahiptir. Kendine ait fikirleri yorumlar, bloglar, paylaşım kutuları gibi alanlarda diğer kullanıcılara aktarabilme olanağına sahip gözükmektedir. Bir nevi diğer internet kullanıcılarının görüşlerini inceleme, fikirlerini tarama onların dünyalarına da şahitlik yapma fırsatı tanır (Ögel, 2012: 10).

Kişiler bu paylaşım alanlarında kendi kimliklerini gizleyebilir. Kendine ait bir profil oluşturabilir. Herkes görmek istediğini ortaya koyar. Kişiler bazen kendi iç yansımalarını gösterebilecek bir fotoğraf veya profil bulamadıklarından dolayı da kendini gizleyebilir. Kişinin oluşturduğu bu kimliğe sanal kimlik denilmektedir. Sanal kimlik, kendini ifade etme biçimi olarak seçilen bir yöntemdir. Bir yalan veya aldatmadan öte kendini ifade etme biçimidir. Sanal kimlik veya profil bir nevi kişinin olmak istediği kişi ile olduğu kişi arasındaki farkı temsil eder (Ögel, 2012: 11-12).

Özellikle ergenlik ve gençlik dönemi bireyin bir gruba ait olma ve kimlik arayışına girdiği kritik bir süreçtir. Gençlik dönemi kötü alışkanlıkların ve davranışların kazanılmaya daha açık olduğu ve kişinin daha sonraki yaşında da devam ettiği bir safhadır (Yörükoğlu, 1993).

“X nesli” 1962 ile 1981 yılları arasında doğan çocukları kapsar. “Y nesli” terimi 1981 ile 2000 yılları arasında doğanlar için kullanılmaktadır. Aynı zamanda “Echo Boom” adı da verilmektedir. X ve Y neslini takip eden “Z nesli” ise 1990 sonraları ile 2012 yılı arasında doğanları kapsamaktadır. “Z nesli” aynı zamanda “I nesli”, “internet nesli” veya kısaca “net nesli” olarak da tanımlanmaktadır. Aynı zamanda Z nesli, sabırsız ve “anlılık bir zihne sahip olma” olarak da tanımlanmaktadır. Z neslinden sonraki nesli, internet ve teknolojiye daha fazla etkilenen bir toplumsal yapıya sahip olacakları bir gerçektir. “Z nesli” internet gençliği olarak adlandırılabilir (Ögel, 2012: 18). Karaca (2007) ergen ve gençlerin değişen internet teknolojisi ile birlikte bir alt kültür olan internet gençliği kavramını ortaya çıkardıklarını savunmuştur. Bu kültürün içeriğini sanal alemde yapılan sohbetler, mesajlar, oyunlar, paylaşımlar, bu grubun kullandığı ortak dil ve kültür, sanal kimliklerin oluşturduğu hesaplar, takipçi listeleri gibi yeni unsurların oluşturduğunu belirtmiştir.

Karaca’ya (2007) göre; internet gençliği, günlük hayatını devam ettirirken sanal mekânlara sıkça girip çıkan, internet faaliyetlerinin gündelik hayatlarında önemli bir yeri kapsayan sanal âlem gezginleridir. Giderek kendilerini toplumun dışına itme ve kendi takımlaştığını kurma çabası içindedirler. Toplum içinde biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan kendi özellikleriyle bir kitle meydana getiren gençler, aynı zamanda bir gençlik kültürü de oluşturmaktadırlar. Gençlik kültürü, ergenlik ile yetişkinlik arasında bir orta duraktır; bu aşamada genç kendi statüsünü öğrenir. Gençlik kültürünün değerleri toplumun değerleriyle çatışırsa uyumsuzluğa neden olabilir. Bu uyumsuzluk ise anemi ve yabancılaşma göstergesidir.

İnternet gençliğinin özellikleri arasında şunlar sayılabilir (Ögel, 2012: 19-20).

- İnterneti oyun ve eğlence aracı olarak görmesi.
- Kendisiyle aynı fikirde olduğunu düşündüğü kişilerle internet aracılığıyla bağlantı kurması.
- Sanal âlemde sohbet ihtiyacını gidermeye çalışması.
- Can sıkıntısından dolayı internete yönelmesi
- Sosyokültürel etkinliklere katılımlarının az olması.
- Daha çok internet arkadaşlıklarını tercih etmesi.
- İnternet aracılığıyla evrensel vatandaş olma

TÜİK (2017) teknoloji ve internet araştırmalarına göre 2017 yılında 16 yaş grubundaki bireyler için % 56.6, 74 yaş grubundaki bireyler için ise %66.8 şeklinde rapor edilmiştir. Bu oranların 2016 yılında 16 yaş grubu için %54.9,74 yaş grubu için

ise %61.2 şeklinde olduğu görülmüştür. Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2017 yılı nisan ayında hanelerin %80,7'sinin evden internete erişim imkânına sahip olduğu görülmüştür. Bu oranın 2016 yılının aynı döneminde %76,3 seviyelerinde olduğu belirtilmiştir. İnternet üzerinden kişisel kullanım amacıyla mal veya hizmet siparişi veren ya da satın alan 16-74 yaş grubundaki bireylerin oranı %24,9 seviyelerinde seyretmiştir. Bir önceki yıl ise internet üzerinden alışveriş yapanların oranı ise %20,9 olduğu belirtilmiştir. Bu veriler internet kullanımının hızlı bir şekilde arttığının göstergesidir.

Çocukluktan yetişkinliğe doğru yaşam sürecinde kimlik değişimi yaşayabilmekteyiz. Bu ergenlik ve gençlik döneminde tam bir kimlik bulma arayışı ihtiyacı doğurur. Yetişkinlik çağında da bu kimlik değişimleri azalabilir ama tam anlamıyla yok olmaz. Özellikle toplum ile çatışmanın başladığı ve kimlik arayışının hız kazandığı gençlik döneminde toplumla çatışma artar. İnternette süper ego çok zayıftır hatta yok denecek kadar azdır. Toplumsal denetim sanal âlemden kendine yer bulamaz. İnternette sınırlar tam çizilmemiştir. Sınırların ve toplumsal kimliğin geliştiği gençlik ve ergenlik döneminde aslında bu bir tehlikedir. Sınırların öğrenilmemesi ergenlerde internet kullanımıyla veya sanal alemle ilgili hangi problemleri meydana getireceği merak edilen konulardandır (Ögel, 2012; 26-29).

Kendini her alanda gösteren internet kullanımı son dönemlerde birçok alanın araştırma konusu olmuştur. Hayatımıza bu kadar hızlı bir şekilde giren internetin doğru ve sağlıklı kullanımı konusu gündeme gelmektedir. Davis'e (2001) göre sağlıklı internet kullanımı makul (planlanan) zaman dilimi içinde, zihinsel ve davranışsal bir rahatsızlık oluşmadan, istenilen hedefe ulaşmak amacıyla interneti kullanmak şeklinde tanımlanmıştır. Özellikle gelişme çağındaki çocuklar ve gençler için internet kullanımı çeşitli sağlık sorunları açısından risk oluşturmaktadır. Sağlık sorunlarının yanında psikolojik ve akademik sorunlara yol açtığını gösteren farklı çalışmalar bulunmaktadır (Ögel, 2012). İnternet doğru kullanıldığında akademik dünyanın dostu; ancak yanlış kullanıldığında da düşmanı olabilmektedir. Aşırı ve doğru olmayan internet kullanımı bireylerin psikolojik özelliklerini ve psikososyal yaşantılarını etkilemektedir. İnternette amaçsızca dolaşmak bireylerin kendilerini yalnız ve mutsuz hissetmesine sebep olmaktadır. Kutlu, Demir, Erol ve Turhan (2016) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada ergenlerin interneti aşırı kullandıklarında mutluluk düzeylerinin düştüğünü belirlemiştir. Davis'e göre (2001) kişilerin sanal alemde oluşturdukları kimlikleri, kişilerin gerçek hayattaki kişiler arası ağa bağlanmalarını engelleyebilmektedir.

Gençlerde yalan söyleme, sorumluklarını yerine getirmeme, uyku bozuklukları, kolayca kaçma, yüz yüze iletişim kurmada problemler yaşama gibi sorunlar görülebilmektedir (Young, 1998).

Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan (2016), geliştirdikleri “Young İnternet Bağımlılığı Ölçeği”nde yalnızlık, mutluluk, yaşam doyumu, problemlerle internet kullanımı, akıllı telefon bağımlılığı gibi boyutları ölçüt olarak kullanmışlardır. Balcı ve Günar (2009) tarafından yapılan geniş literatür taramasına göre internette geçirilen sürenin fazlalığı, gençlerin ders çalışma saatlerinde düşüşe sebep olabileceğini belirtmektedirler. Ders çalışma ve akademik görevler gençler için sıkıcı olarak görülebilmekte bunun yerine internette eğlenceli vakit geçirmeyi tercih edebilmektedirler. Özellikle kritik zamanlarda, örneğin: sınav dönemlerinde internet üzerinde geçirilen zamanın fazlalığı hem birey hem de ailesi açısından bir kayıp olabilmektedir.

Eğitim-öğretim kurumlarında internetin daha ziyade eğitim amaçlı kullanılması beklenilmektedir. Eğitsel internet kullanımı ile ilgili geliştirilen bir ölçek çalışması bulgularına göre eğitim amaçlı internet kullanım davranışları; internette bilgi kaynaklarına ulaşmak, veri paylaşmak, okul proje/ödevleriyle ilgili araştırmalar yapmak, yapılmış-yayınlanmış makale ve yayınları, eğitim-öğretim amaçlı programları ve internet sitelerini incelemek gibi alanları içermektedir. Ayrıca derslerle ilgili uzman görüşlerini yansıtan videolar izlemek, kendi alanları ile ilgili websitelerini taramak, akademik sayfaları takip etmek, eğitim amaçlı programları takip etmek, elektronik sözlük, dergi kullanmak, çevrimiçi yabancı dil kurslarına katılmak, uzaktan eğitim derslerine katılmak ise diğer alanlardır. Bunun yanında genel kültür konularını öğrenmek, eğitsel oyun aramak, veri tabanı kullanmak, yabancı dildeki metinleri çevirmek, resmi sitelerden ilgili kanun ve yönetmelikler hakkında bilgi edinmek ve internetten kütüphaneye erişmek gibi farklı birçok alanı kapsamaktadır. (Şahin, 2009; 462-471).

Bazı kullanıcılar internet kullanım amaçlarını belirlerken bazıları da kullanım konusunda kendilerine sınırlama getirememektedirler. İnternet bağımlılığı kavramı ile ilgili literatür tarandığında 1995 yılında Goldberg tarafından bazı özelliklerin belirlendiği görülmektedir (Goldberg, 1996). Son yıllarda bu durum "net bağımlılık", "internet bağımlılığı", "çevrimiçi bağımlılık", "internet bağımlılık bozukluğu", "patolojik internet kullanımı", "problemlerle internet kullanımı" ve "siber bozukluk" gibi farklı isimlerle betimlenmeye çalışılmıştır (Gönül, 20002).

Yapılan araştırmalara göre internet bağımlılığının çeşitli değişkenlerle ilişkili

olduğu görülmüştür. Demir ve Kutlu (2016), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada depresyon, yalnızlık ve internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişkiler belirlemişlerdir. İnternet bağımlılığının depresyon ve yalnızlık ilişkisinde aracı rolü olduğu araştırma sonucunda kanıtlanmıştır. Kurtaran (2008); yalnız olma durumu, depresyon ve benlik saygısı gibi psikolojik değişkenlerinin internet bağımlılığını yordamadaki güçlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 14-19 yaş aralığındaki ergenlerle çalışmıştır. Toplamda 650 kişilik örneklemden veriler elde etmiştir. Araştırma sonucunda internet bağımlılığını; benlik saygısının negatif yönde, yalnızlığın ise pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı; ancak depresyonun, istatistiksel olarak anlamlı olacak kadar yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada (Esen, 2010), lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında algılanan akademik başarı, yalnızlık ve aileden algılanan sosyal destek değişkenlerinin ergenlerde internet bağımlılığını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bazı başka çalışmalarda da depresyon, kaygı, öz yeterlilik (Lee, Lee, Paik, Kim ve Shin, 2001), yalnızlık (Ayaroğlu, 2002), uyku bozuklukları ve depresyon (Cheung ve Wong, 2001) ilişkisi araştırılmıştır ve depresyon, kaygı, yalnızlık, uyku bozuklukları gibi psikolojik değişkenlerin internet bağımlılığını yordadığı belirlenmiştir.

Akademik kariyerin belirlendiği ve mesleki kazanımların elde edildiği üniversite yıllarında sağlıklı internet kullanımı büyük önem taşımaktadır. İnterneti eğitim öğretim ortamlarından veya öğrenme etkinliklerinden koparmak günümüz çağında pek mümkün görünmemektedir. Kampüs ortamlarında internete erişim noktaları artık çok daha fazla olup öğrenciler yurtlarda, bilgisayar laboratuvarlarında, kütüphanelerde ve kampüs içindeki diğer kaynaklar aracılığıyla internete erişebilmektedirler (Şahin, 2009). Üniversiteye devam eden öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı haftada en az bir kez olmak üzere interneti kullanmaktadırlar. Kullanım sebepleri ödev yapma, araştırma yapma, aile ve arkadaşlarla iletişim kurma şeklinde sıralanabilir (Scherer,1997). Başka bir çalışma bulgularına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin interneti çoğunlukla akademik işler için kullanma, iletişim (Facebook, WhatsApp vb.), üzerinden mesaj göndermek/almak ve eğlence amaçlı kullandıkları görülmüştür (Şahin, Aydın ve Balay, 2016: 489). Literatürde yer alan bir çalışma sonucunda internet kullanımının öğrencilerin kişiler arası ve okul ile ilgili görevlerini etkilediği belirlenmiştir (Anderson, 2001). Eğitim-öğretim sürecini de etkileyen internet, birçok alanda beraberinde getirdiği imkânlarla eğitimde yer alan unsurlara (öğretmen, öğrenci) çok daha geniş olanaklar da sunabilmektedir (Atav, Akkoyunlu ve Sağlam: 2006).

İnternet kullanımı, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının sosyal ve akademik yaşamlarını etkilemektedir. Greenfield (1999) ve Bölükbaş'a (2003) göre, üniversite kampüsleri ve diğer eğitim alanları öğrenciler için birer internet erişim kaynağı haline gelmektedir. İnternetin hangi yaş dönemlerinde daha çok kullanıldığıyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda internet bağımlılığı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, bir diğer çalışmada internet bağımlılığının genç erişkinlerde daha sık görüldüğü belirtilmiştir (Şahin 2009). Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre internete dayalı cihazların kullanımının en fazla olduğu yaş grubunun 16-24 yaş grubu olduklarını belirlenmiştir (TÜİK, 2017).

İnternet kullanıcılarının, bireysel, toplumsal ve psikolojik kökenli internet kullanım ihtiyaçları vardır. Söz konusu ihtiyaçlar kullanım sıklığını ve amacını belirlemektedir. Perse ve Ferguson (2000:243) 250 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre kullanıcıların bilgi edinme, zaman geçirme, hoş ve eğlenceli vakit için internet kullandıklarını belirtmişlerdir. Charney (1996: 38-39), yaptığı çalışmada 8 tane kullanım faktörü tespit etmiştir. Bu faktörler sırasıyla; eğlence, statü kazanma, boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkileşim, netteki görsel ve işitsel tasarım, mesleki iş arama ve kariyer olarak da rahatlamadır. Kaye (1998, 178-179) kolej öğrencileri üzerinde 1995 yılında yaptığı araştırmada eğlencenin en önemli motivasyon aracı olduğu toplam 6 tane kullanım amacı belirlenmiştir. Eğlenceyi takip eden diğer kullanım motivasyonları; sosyal etkileşim, boş zamanlarını değerlendirme, sosyal kaçış, bilgilenme ve web sitesi tercih edilmiştir.

Türkiye'de üniversite öğrencilerinin interneti daha çok hangi nedenler için kullandıklarını belirlemek için yapılan araştırmalardan biri Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Kullanım frekanslarına göre sıralandığında sırasıyla; elektronik posta atmak, haber okumak- medyayı izlemek, eğlenmek, müzik dinlemek-resim yapmak, chat yapmak, oyun, yarışmalara katılmak, bankacılık işlemleri, alışveriş, yalnızca mesleki işlerde kullanmak, şans oyunları oynamak, internet üzerinde para kazanmak, iş aramak şeklinde sıralanmaktadır. Eğitim ile ilgili kullanım amaçları incelendiğinde ise sırasıyla: araştırma yapmak, ödev yapmak, yazı yazmak, yabancı dili iletirmek, ders esnasında kullanmak, uzaktan eğitime devam etmek şeklindedir (Dursun; 2004: 5). Balcı ve Ayhan (2007:183), Selçuk Üniversitesi öğrencilerinden basit tesadüfi örneklem yoluyla seçtikleri 487 kişiden aldıkları verilere göre üniversite öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları üzerine odaklanmışlardır. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin internet

kullanımına iten temel altı faktör belirlenmiştir. Bu faktörler önem sırasına göre; sosyal kaçış motivasyonu, bilgilenme motivasyonu, boş zamanları değerlendirme motivasyonu, iktisadi yarar motivasyonu, sosyal etkileşim ve chat motivasyonu son olarak da eğlence motivasyonu alt boyutlarıdır. Köse, Gencer ve Gezer (2007: 48) yaptıkları araştırmada 277 (155 kız, 122 erkek) meslek yüksekokulu öğrencisinden veri elde etmişlerdir. Kullanım frekansları incelediğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 34.7'si araştırma, % 19.9 e-posta, % 12.6'sı araştırma ve iletişim, % 5.5'i eğlence, % 2.5'i ise hepsi için interneti kullandıklarını belirtmişlerdir.

Mesleki bilgilerin ve uzmanlaşmanın sağlandığı üniversite yıllarında internetin eğitimde planlananın dışında sağlıksız kullanımı üniversite öğrencileri için büyük bir problem durumudur. İnternetin doğru kullanımı gençlerin derslerine pozitif anlamda olumlu katkı sağlarken sorunlu internet kullanımı tam tersi bir etki meydana getirmektedir. İnternet öğrencileri hazıra alıştırıp problem çözme becerilerini kullanmadan, kafa yormadan ödevleri yapmasına zemin hazırlayabilmektedir. Aynı zamanda sınırsız bilgi içinde bilgileri süzgeçten geçirmeden alınmasına sebep olabilmektedir (Ögel, 2012: 89-95).

İnternet kullanım motivasyonları kullanıcı için internetin sağlıklı ve planlanan zamanın dışına çıkmadan kullanılabilmesini belirleyen bir özellik olabilir. Araştırmalar sonucunda sağlıklı olmayan internet kullanımı sonucunda öğrenciler üzerinde okulda başarısızlık, devamsızlık yapma, imtihanlara katılmama, imtihanlarda başarılı olamama gibi eğitim öğretim sürecini üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir (Griffiths, 2000; Young, 2004). Günümüzde birçok alanda kendini gösteren sağlıksız internet kullanımı sonucunda birçok kaynak yok olabilmektedir. Literatürde daha çok internet kullanımının olumsuz tarafları üzerinde durulmaktadır. Bu olumsuz etkilerin yanında internet, amaçlı ve yerinde kullanıldığında birçok ihtiyacın karşılanmasına yönelik ticaret, bankacılık, haberleşme, alışveriş yapma ya da eğitim amaçlı kullanılabilir. Eğitim alanında sağlıksız kullanımının veya amaçsız internet sitelerinde dolaşmanın temel sebepleri ve ilişkili olduğu psikolojik değişkenlerin neler olduğu araştırmaya açık bir konudur.

Problemlili ve sağlıksız internet kullanımı kendini her alanda gösterebilmektedir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte artık her alanda sınırsız ve kontrolsüz bir internet kullanım durumu söz konusudur. Sağlıksız ve planlanan zamandan daha fazla sürede internet kullanımı çeşitli kavramlarla adlandırılmaktadır. İnternetin iş yerlerinde kullanımında beklenen katkı çalışanların işlerini hızlandırması ve iş verimini

artırmasıdır. Ancak internetin iş yerlerinde kullanılması, beraberinde çalışanın mesai saatleri içinde interneti kişisel işleri için kullanma eğilimini de getirmektedir. Bu durum “sanal kaytarma” olarak adlandırılmaktadır (Philips ve Reddie, 2007). Bazı araştırmacılar tarafından da “siber aylaklık” olarak tanımlanmıştır. Vitak, Crouse ve LaRose’a (2011) göre internetin kişinin kendi şahsı için interneti kullanması kavram olarak siber aylaklık olarak adlandırılmıştır. İş yerlerinde kişisel internet kullanımı çeşitli araştırmalara konu olmuştur. İnternetin eğitim ortamlarına da girmesiyle birlikte internetin planlan amaçların dışında kullanılma ihtimalini de beraberinde getirmiştir. Kalaycı (2010), siber aylaklık kavramını eğitim öğretim ortamına uyarlamıştır. Siber aylaklığı, öğrencilerin ders saatleri içerisinde, interneti ders ile ilgisi olmayan işler için kullanma eğilimi veya davranışı olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin internette neden ve nasıl yararlandıkları, ders esnasında ders ile ilgisi olmayan internet kullanımının neden olabileceği sonuçlar araştırılması gereken konulardandır. Bu konunun araştırılması öğrencilere yol gösterici olması açısından önemli görülmektedir. Bu durumun öğrencilerde farkındalık düzeyini artıracakı düşünülmektedir. Bu temel gerekçeden hareketle araştırmada üniversite öğrencilerin ders esnasında ders ile ilgisi olmayan internet aktivitelerinin eğitimin temel konularından olan; akademik kontrol odağı, akademik erteleme davranışları ve başarı amaç oryantasyonları ile ilişkilerini incelemek araştırmanın temel problemi olarak ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, genç yetişkinlik (veya beliren yetişkinlik dönemi) döneminde olan üniversite öğrencilerinde akademik kontrol odağı, akademik erteleme davranışları ve başarı amaç oryantasyonlarının ders esnasında öğrenme etkinlikleri ile ilgilenmek yerine yapılan siber aylaklık davranışlarını yordama durumlarının incelenmesidir. Araştırmanın diğer amacı ise siber aylaklık, akademik iç kontrol ve dış kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme puanları araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilen akademik değişkenler ve internet kullanım davranışları açısından incelemektedir. Bu genel amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Üniversite öğrencilerinde siber aylaklık, akademik kontrol odakları, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme arasında ilişkisi var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık düzeyleri, akademik kontrol odakları, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Öğrenim görülen sınıf düzeyi,
 - c) Genel not ortalaması,
 - d) Gün içinde internet kullanım sıklığı,
 - e) İnternet kullanım süresi,
 - f) Aylık mobil veri kullanma
 - g) İnternet kullanım becerisini algılama düzeyi,
 - h) Öğrenim görülen bölümden memnun olma durumu,
 - i) Ders esnasında dikkatin dağılma sıklığı,
 - i) Ders esnasında derse katılım sıklığı,
 - j) Kariyer planına sahip olup olmama,
 Değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinde siber aylaklık davranışları, akademik kontrol odakları, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme davranışları arasında ilişki var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinde akademik kontrol odakları, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme davranışlarının ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Özgün Değeri

Ergenliğin hangi yaş dönemlerine denk geldiğine yönelik genel geçer bir belirleme yapmak hem çok zor olmakta hem de böyle bir yargıya varmanın kültürel ve toplumsal farklılıkları görmezden gelme anlamına geldiğinden dolayı sağlıklı bir çıkarım olmayacağı düşünülmektedir (Yavuzer, 1995). Gençlik kavramı ergenlik döneminden çok daha fazla anlam ifade edilen bir dönem olarak ele alınabilir. Gençlik döneminin başlangıcı ve sonunun hangi yaşlar olduğu ve bu yaş sınırları belirlenirken ne tür kriterlerin değerlendirileceği konusunda ortak bir fikir beyan edilememektedir. TÜİK (2014) gençlik araştırmasında elde edilen bilgiler doğrultusunda Birleşmiş Milletler (BM) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) 15-24 yaş arasında bireyleri genç şeklinde tanımlamıştır. Yörükoğlu'na (1993) gençliği, kişinin çocukluğuyla yetişkinliği arasında kalan gelişmenin ve olgunlaşmanın toplumsal bir rol kazandığı, kişinin bir sonraki yaş dönemine hazırlık yaptığı evre olarak ele almıştır. Bu kavram batı literatüründe “adolescence” olarak ifade edilmektedir. Yaş dönemi olarak 12-21 ya da 12-25 yaşları arasını kapsadığı ifade edilmektedir. Genç olmak ergenlik döneminden bir sonraki safha olduğunda daha doğrusu ergenliği de içine aldığından ergenlik dönemi ile iç içe geçmiştir (Kulaksızoğlu, 2002). Yörükoğlu'na (1993) göre ergenliğin başlangıcını kapsayan ve yaş olarak 12-15 yaş arası ilk gençlik dönemi olarak adlandırılırken, 15-21 yaş arası esas gençlik dönemi ve 21-25 yaş arası ise uzamış gençlik dönemi olarak ayrılmaktadır. Bazı kuramcılar ön ve son ergenlik kavramlarını kullanıp ergenliği 2 dönemde ele alıp inceleme eğilimindedirler. Bu döneminin karakteristiğini yansıtan genç kavramı şu şeklide tanımlanmıştır.

Genç: Belirli ve sınırlı bir yaş dilimi içinde; duygu, düşünce, davranış ve tutum olarak gelişme çabası harcayan kişidir. Fizyolojik olarak bir gelişme ve olgunlaşma çağı olan gençlikte, psikolojik olarak süreli bir aşama çabası vardır. Bu çaba gençliğe toplumsal yön kazandırır. Genç, kendi kişiliğini arama süreci içinde gerek kendisiyle gerekse çevresiyle savaş içindedir (Kılıç, 2013:78). Üniversite yıllarının da içinde dâhil olduğu ergenlik sonu ve gençlik dönemi yaşamsal ve mesleki kararların verildiği dönem olarak ele alınabilir. Ergenlerin ya da gençlerin geleceğe hazırlanmaları ve iyi meslek edinmeleri hatta iyi bir evlilik yapabilmeleri genellikle yükseköğrenim görmekten geçmektedir. Bir ölçüde hayatın en önemli kararları ergenlik veya gençlik döneminde verilmektedir. Konu bu açıdan değerlendirildiğinde meslek seçmek, eş seçmek, yol ayrımlarında yerinde ve doğru karar alabilmek, diğer yaş dönemlerine göre çok önemli

bir avantajı kendi içinde barındırdığı söylenebilir (Kılıç, 2013: 186)

Yaşamsal kararların verildiği bu dönemde üniversite öğrencilerinin eğitimleri konusunda kendilerini geliştirmeleri, akademik olarak görevlerini yapmaları, içsel motivasyonları yüksek tutup belirli mesleki ve yaşamsal amaçlar belirlemeleri önemli görülmektedir (Kılıç, 2013). Eğitim sürecinde eğitsel hedefler belirlerken bazen planlanan eğitsel sorumluluklar ertelenmekte, bazen de motivasyon eksikliğinden dolayı ileriye yönelik uzun eğitsel amaçlar belirlenmemektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte artık eğitsel birçok çalışmada internetin etkisini görmek mümkündür. İnternetin planlanan şekilde doğru kullanılması akademik başarıyı artırıcı bir etken olarak görülürken tam tersine aşırı, gereksiz ve amaç dışı kullanıldığında akademik başarının düşmesine sebep olabilmektedir (Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013). Hem mesleki kararların hem de kimlik arayışı sürecinin önem kazandığı bu dönemde genç kendini “net kuşağı” diyebileceğimiz alanın içinde bulabilmektedir.

Young (1996)’e göre öğrencilerin % 58’i aşırı internet kullanımından dolayı çalışma alışkanlıklarında düşüş, not ortalamalarında anlamlı şekilde azalma, dersleri kaçırma veya disiplin suçlarında artış problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin ders verimini artırmak amacıyla eğitim veren bazı kurumların interneti kullanımına açık hale getirmeleri problemleri ve verimsiz internet kullanımı gibi bir sorunu da beraberinde getirmektedir. İnternet, tüm toplum için olduğu gibi öğrenciler içinde yaşamlarının her alanında vazgeçilmez bir unsur konumundadır. Ancak bunun kullanımıyla ilgili bilinçli davranılmadığında, bu durum bağımlılık düzeyine ulaştığında ise problemleri eğitsel internet kullanımına sevk etmekte bu da onların akademik başarısını artırmak yerine akademik başarıya olumsuz etki etmeye başlamaktadır (Nalwa ve Anand:, 2003: 653) Araştırma sonuçlarına incelendiğinde özellikle ergenler ve üniversite öğrencilerinde okul hayatındaki ve mesleğindeki başarının düşmesi, uyku saatlerinin azalması, yeme problemleri, ilgi duyduğu alanların sınırlandırılması ve hayatındaki diğer alanların ihmali ile problemleri internet kullanımı arasında bir ilişki bulunmuştur (Nalwa ve Amand, 2003; Young, 2004; Lam, 2014).

Altun’a (2003) göre şimdilerde elektronik okuryazarlığın, bilişimde iletişim teknolojilerinden faydalanabilme ve bu süreçten gerekli verimi alma becerileri toplumların geleceği için önemlidir. Geçmişte farklı teknolojik gelişmeler eğitim sistemleriyle bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak 1990’lı yıllardan itibaren internet ile birlikte web destekli öğretim (web based instruction), eş zamanlı öğretim (syncrnize instruction), sanal eğitim (virtual education), bilgisayar destekli uzaktan eğitim

(computer based distance education), bilgisayar ortamalı/destekli iletişim (computer mediated communication), internet destekli eğitim (computer based education), çevrimiçi eğitim (online education) bilgisayar ağlarının eğitim-öğretim süreçlerine katkısı olmaya başlamıştır. Kullanılan araçların temel amacı, öğrenmeyi ve öğretme sürecini daha etkili kılmaktır (Aydın, 2001: 101). Tüm eğitim alanlarında ve kademelerinde teknolojik gelişmelerin ürünü olan internet yerini almıştır ve almaya da devam etmektedir. Aydın (2001: 101) ve Horzum'a (2003: 251-252) göre geleneksel ya da uzaktan eğitim-öğretim sunan tüm eğitim kurumlarında, kamu ya da özel teşebbüs destekli alanlarda personel ve öğrenci yetiştirmek için internet teknolojisinden faydalanılmaktadır.

İnternetin bilgiyi sunma aracı olarak kullanılması yaygın hale gelmektedir. Üniversite öğreniminde birçok eğitimci ders materyallerini, projelerini ve diğer eğitsel çalışmaları internet aracılığıyla paylaşmaktadır. Ergün (1998) internet ile birlikte kişiler en son güncel gelişmeleri takip edebilmektedirler. Akbaba ve Altun'a (2000) göre elektronik bloglar, gerçek ortamdan farklı olarak internet ağı üzerinden oluşturulan ders ortamları, çeşitli formlar, mesaj grupları gibi alanların kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir.

Hem üniversite öğrencileri hem de eğitimin diğer bireyleri kampüs ve araştırma merkezleri içinde bilgisayar destekli kütüphaneleri kullanabilmektedirler. Üniversite öğrencilerinin bilgisayar ortamlarında, eğitim dışında veya eğitim ile ilişkili alanlarda hangi kullanım amaçlarını ne sıklıkla yaptıkları merak edilen bir alandır. Bununla ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda öğrencilerin interneti alanları en fazla birşeyler araştırmak, mailleri incelemek, eğlence amaçlı uygulamalarda takılmak, kütüphane veri tabanlarını kullanmak ve elektronik dergileri indirmek, şeklinde sıralanmaktadır (Kurulgan ve Argan, 2007). Bunlar bize katılımcıların internet üzerinden birden fazla uygulamayı kullandığını göstermektedir. Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerin günlük işlerde interneti kullanım amaçları ve eğitim için interneti kullanım amaçları ayrı ayrı araştırılmıştır. Öğrenciler günlük işlerde sırasıyla; elektronik posta atmak % 18.30, haber okumak-medya izlemek % 16.68, eğlenmek % 15.18, müzik dinlemek-resim yapmak % 13.56, oyun oynamak % 11.63, chat yapmak % 10.66, yarışmalara katılmak gibi internet faaliyetlerinde bulunmaktadır. Ayrıca % 6.24 bankacılık işlemleri-alışveriş, % 1.94 şans oyunları oynamak, % 1.72 sadece mesleki işlerde kullanmak, % 1.61 internet üzerinden para kazanmak, % 0.65 ve diğer (iş aramak vs.) % 1.83 şeklindedir. Eğitim amaçlı sırasıyla araştırma yapmak % 38.46, ödev yapmak % 28.61,

yazı yazmak % 15.07, ders esnasında kullanmak % 7.87, yabancı dilimi ilerletmek % 7.07, uzaktan eğitime devam etmek % 2.92 şeklindedir (Dursun, 2004).

Eğitim öğretim alanlarında bilgisayar, internet ve akıllı telefon teknolojisinin getirmiş olduğu olanaklarla birlikte kullanım amaçları çeşitlenmektedir. Kullanılan internetin ne kadarının ders içeriğiyle ilgili olduğu veya öğrenim süreci içinde (ders esnasında) internet kullanım davranışlarının sıklığı, amacı ve kullanımın boyutu araştırılması gereken konular olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın içinde geçen siber aylaklık kavramının tanımına tekrardan baktığımızda, Kalaycı (2010) siber aylaklığı “öğrencilerin ders saatleri içerisinde, interneti dersle ilgili olmayan işler için kullanma eğilimi ve/veya davranışı” olarak tanımlamaktadır. Siber aylaklık ile ilgili araştırmalar bu davranışların her kademedede olabileceğini göstermektedir. Öğrenme performansını düşürebilecek bu durumu önleyici ve düzenleyici çalışmalara gereksinim duyulmaktadır (Ergün ve Altun, 2012). Öğrencilerin siber aylaklık davranışlarıyla ilintili olabilecek akademik ve psikolojik değişkenlerin belirlenmesi, öğrencileri bu davranışlara iten alt sebepleri anlamak açısından önemli görülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde siber aylaklık davranışlar daha çok Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve iletişim fakültesinin bölümlerinde araştırılmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma anabilim dallarında veya psikoloji bölümünü barındıran diğer alanlarda çok fazla araştırma konusu olmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada “Yükseköğretimde üniversite öğrencileri bilgisayar ve internet üzerinde sadece bilgiyi arama davranışları mı sergilemektedir?” Öğrencilerin ders esnasında siber aylaklık davranışlarının eğitimin konulardan olan akademik erteleme, başarı amaç oryantasyonu, akademik kontrol odağı değişkenleriyle ilişkisi nasıldır?”, “Üniversite öğrencilerinin ders dışı internet kullanım düzeyleri nasıldır?” sorularına yanıt aranmak istenmiştir. Siber aylaklık davranışları eğitim öğretim ortamlarında çok sık görülen davranışlar olup bu davranışların ilişkili olduğu psikolojik değişkenler konusunda yeterli çalışmalara rastlanmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık düzeyini belirlemek ve ilişkili olduğu psikolojik boyutların ilişki derecesini ve yönünü belirlemek siber aylaklık davranışlarının sebeplerini anlamak açısından fikir oluşturabilir. Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışlarının psikolojik ve eğitsel değişkenlerini anlamak, öğrenim sürecinde kullanılacak öğretim stratejilerini ve metotlarını da şekillendirecektir. Bu araştırmanın hem doğru internet kullanımı hem de internet eğitim alanında kullanırken dikkate alınacak değişkenleri belirlemede rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin gönüllü olduğu, araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Siber Aylaklık Davranışları Ölçeği”, “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği” ve “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği” veri toplama araçlarına kendilerini yansıtacak şekilde doğru ve içten cevapladıkları kabul edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, üniversite öğrencilerinde ölçeklerde belirtilen özellikleri ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Araştırmada elde edilen çalışma grubunun evreni (ana kitle) temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılı bahar dönemi Gaziantep’te bulunan bir vakıf ve bir devlet üniversitesinde öğrenim gören gönüllü öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen veriler, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- **Siber Aylaklık:** Kalaycı (2010) siber aylaklığı öğrencilerin ders saatleri içerisinde, interneti dersle ilgisi olmayan işler için kullanma eğilimi ve/veya davranışı şeklinde tanımlamıştır.
- **Akademik Erteleme Davranışı:** Öğrenen bireyin akademik görevleri olan; ev ödevleri, sınavlara hazırlanma ya da eğitimiyle ilgili yerine getirmesi gereken sorumluluklarını son zamana kadar yapmayı geciktirmesidir (Solomon ve Rothblum, 1984:503).
- **Akademik Kontrol Odağı:** İç akademik kontrol odaklı öğrencilerin başarı ya da başarısızlık durumlarını kendine yetenek, çaba, başarı gibi unsurlarla ilişkilendirmesi şeklinde tanımlanabilir (Trice, 1985: 1043). Dışsal kontrol odaklı öğrencilerin akademik ortamlarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz çıktılarını, başarı veya başarısızlıklarını; şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolleri dışındaki etkenlerden kaynaklandığına yönelik inançlarıyla ilişkilidir, şeklinde tanımlanmıştır (Akın, 2007: 13).
- **Başarı amaç oryantasyonu:** Bireyin çeşitli aktiviteleri başarmak için kullandığı strateji ve yönelimleri ifade etmek için kullanılır (Ames, 1992).
- **Öğrenme Amaç Oryantasyonu:** Kişilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları görevleri daha iyi anlamak, bütünüyle öğrenme, görev ile ilgili yeterlilikleri geliştirme, yeni beceriler elde etmeye yönelik içsel motivasyon kaynaklı yönelimleri ifade eder (Akın, 2006).
- **Performans Amaç Oryantasyonu:** Öğrenme sürecinde kişinin performansa dayalı olarak kendini değerlendirmesi, bulunduğu grup içinde başarılı olmak veya başarısız olmamak öğrenme materyalini kavramaktan daha önemli görülür (Akın, 2006).
- **Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonu:** Hedeflenen öğrenme görevlerini içselleştirmeden ziyade amaç içinde bulunduğu grubu geçmek, başkalarından daha iyi performans sergilemek, diğer öğrencilerden daha yetenekli ve başarılı olduğunu göstermek ve olumlu değerlendirmeler almaktır. (Akın, 2006).
- **Performans- Kaçınma Amaç Oryantasyonu:** Öğrencilerin içinde bulunduğu gruptaki öğrencilerden daha başarısız ve yeteneksiz görünmeme ve kendi

yeteneğinin üzerinde etkinliklerden kaçınmak için çabaladığı bir yönelimdir (Akn, 2006).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde üniversite öğrencilerinin ders esnasında öğrenim süreci devam ederken yaptıkları siber aylaklık davranışlarını ve bu davranışları yordama durumunun inceleneceği akademik kontrol odağı, akademik erteleme davranışları ve başarı amaç oryantasyonlarıyla ilgili kuramsal boyuta değinilmiştir. Bunun yanı sıra ilgili kavramlar ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Siber Aylaklık

İnternetin iş yerlerinde kullanılmaya başlaması ile yeni bir problem durumu ortaya çıkmıştır. TÜİK (2017) verilerine göre Türkiye’deki bireylerin % 97,2’sinin bilgisayar kullandığı, %95,8’nin internete erişimlerinin olduğu, % 66,8’nin internet kullandığı % 72.9’nun websitesine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen verilere göre grubun 93,04’ünün düzenli internet kullandığını % 86.2’sinin her gün internete bağlandıkları belirlenmiştir. TÜİK (2017) sonuçlarına göre son 3 ay içinde internetin kişisel kullanım alanlarına göre sırasıyla % 83.7’si sosyal siteler üzerinde sanal profiller meydana getirme, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşma, % 68.2’si online haber, gazete ya da dergi okuma, % 61.5’i internet üzerinden telefonla görüşme/video görüşmesi yapma, % 46.8’i e-posta gönderme/alma şeklinde sıralanmaktadır. Bu veriler bize internet kullanıcılarının birden fazla kişisel amaç için internet kullanabileceklerini göstermektedir. İşyerinde internet kullanırken kullanılan internetin ne kadarının iş dışı internet kullanımı olduğu ise merak edilen bir sorudur. İşyerinde mesai saatleri içinde, iş dışı internet kullanımı farklı araştırmacılar tarafından çeşitli adlandırmalar ve tanımlamalarla ifade edilmiş bir kavramdır. Bu bağlamda siber aylaklık (cyberloafing) öncelikle iş ortamındaki personelin görevleri dışında kişisel olarak interneti kullanmaları ile açıklanmıştır (Lim, 2002; Philips ve Reddie, 2007). İletişim ve internet cihazlarının yaşamın her alanında kendini göstermesiyle beraber iş yaşamında çalışanların işten kaytarma ve zamanlarını boşa harcamak veya interneti iş dışı amaçlar için kullanması alanyazında “cyberloafing” (Lim, 2002), “cyberslacking” (Blanchard and Henle, 2008), “cyber-deviance” (Vitak, Crouse ve LaRose, 2011), “cyber budding” (Mills, Hu, Beldona ve Clay, 2001) şeklinde ifade edilmiştir. Türkçe araştırma literatüründe “cyberslacking” ve “cyberloafing” kelimeleri çevrildiğinde eş anlamı olarak “sanal kaytarma” ve “siber aylaklık” kullanılmıştır (Kurt, 2011; Yağcı ve Yüceler, 2016; Kalaycı, 2010; Yaşar 2013; Akca, 2013).

Literatürde yapılan çalışmalarda “siber aylaklık” olarak geçen kavramı (Blanchard ve Henle, 2008; 1068) “iş yerinde çalışma saatlerinde iş ile ilgisi olmayan mail, mesaj, e-posta gönderilmesi veya iş dışı diğer alanlarda interneti verimsizce kullanma” olarak tanımlanmıştır. Lim (2002) ise “çalışanların bireysel ve kurumun internetini iş ve şirketin sorumlulukları ile ilgisi olmayan alanlar için kullanmak; sosyal medyaya girmek, chat yapmak, e-posta almak veya göndermek, online oyun oynamak, bahis sitelerine girmek vb. alanlarda internetin kullanılması” şeklinde tanımlamıştır. Kerse ve Seçkin (2017), üniversite öğrencilerinin ders esnasında derse ait sorumlulukları yerine getirme yerine ders saatleri içerisinde sanal toplulukları ziyaret etme, eğlence amaçlı video izleme, internetten müzik-video-doküman indirme, internetten oyun oynama, sörf yapma, e-mail kontrolü yapma gibi davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir.

İş yerlerinde yapılan sanal aylaklık davranışlarının sebepleri çeşitli araştırmacılar tarafından kategorize edilmiştir. Genel olarak çalışanlar işyerinde üst amirleri ve müdürleri tarafından, ya da örgütteki diğer çalışanların kendilerine adil davranmadıklarını düşündüklerinde, dahası genel örgüt kültürü içinde kendilerini ait hissetmediklerini sanal aylaklık davranışlarının nedenleri olarak görülmüştür (Askew, Buckner, Taing, Ilie, Bauer ve Coovert 2014). Örgütsel adalet algısı ile ilgili yapılan bir çalışmada çeşitli meslek gruplarından oluşan 238 çalışandan alınan verilere göre yaş, cinsiyet ve iş ile ilgili internet kullanım süreleri gibi değişkenler kontrol altına alındıktan sonra örgütsel adaletin iş yerindeki siber aylaklık davranışlarını yordadığını ve örgütsel adalet ile siber aylaklık davranışları arasında güçlü negatif bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak irade gücü, bu ilişkide aracı değişkendir. Blanchard ve Henle (2008), siber aylaklığın iki duruma göre incelenmesi gerekli olduğunu belirtmişlerdir: Ufak tefek siber aylaklık davranışları, bunların ciddi olmadığı ve iş ile ilgili sorumlulukları aksatmadığı savunulmuştur. Büyük (önemli, ciddi) siber aylaklık davranışlarının çok daha geniş etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Uygun olmayan sitelerin kullanılması, sohbet odalarına girme, online-bahis-kumar oynama, telif hakkı gerektiren uygulamaları izinsiz indirme gibi davranışları içine almaktadır. Garrett ve Dangizer (2008), 1024 katılımcıyı dâhil ederek yaptıkları bir çalışmada ulusal telefon anket araştırması yoluyla bilgi toplamışlardır. Araştırmaya mesleki statü, mesleki özerklik, kazanç, eğitim seviyesi, cinsiyet gibi değişkenler dâhil edilmiştir. Bulgulara göre öngörülerin aksine yüksek statü sahibi çalışanlar ciddi siber aylaklık davranışlarını diğer karşılaştırılan gruplara göre anlamlı düzeyde daha fazla göstermektedirler. Polzer-Debruyne, Stratton ve Stark’a (2014) göre şirketler, iş yerinde siber aylaklığa bağlı

olarak iş verimliliğini azalmasını azaltmak internet kullanım poliçeleri belirlemede, cezalandırma, eğitim verme ya da çalışanların internet kullanımlarını sınırlandıran (filtreleyen) yöntemler denemektedirler. Lim ve Teo (2005), örgütsel adalet ve siber aylıklık davranışları arasında aracı tekniklerin neler olduğuna yönelik bir çalışma, 188 yetişkin çalışan üzerinde yapılmıştır. Litaratürdeki araştırmalarda, çalışanların örgütsel adalet algıları zarar gördüğünde, kişi kendi çalıştığı ortamı rahatsız edici bulduğunda bu olumsuz durumu birşeylerle kapatmak yani nötrleştirmek için siber aylıklık davranışları yaptıklarına yönelik bulgular yer almaktadır. Araştırmaları sonucunda örgütsel adalet ile ilgili 3 farklı mekanizmanın (prosedürle ilgili adalet, adalet dağılımı, irksal ve mezhepsel adalet) yer aldığı ve bunların zarar gördüğü durumlarda kişinin bu durumu rasyonelize etmek amaçlı siber aylıklık yaptıklarını ve bu boyutların siber aylıklığı yordadığı bulguduna ulaşılmıştır.

2.1.1. Eğitim Ortamlarında Ders Dışı İnternet Kullanımı/Siber Aylıklık

Teknolojiyle birlikte yeni teknolojik değişimler eğitim ortamında da değişiklikler meydana getirmiştir. Özellikle kampüslerde bilgisayar ve internet teknolojisinin olması, eğitimi yeniden değerlendirme sorusunu akıllara getirmektedir (Weaver ve Nilson, 2005). Bazı araştırmalar laptop programların bir inivasyon kaynağı olduğunu öğrencilere kampüs üzerinde birçok olumlu etki yaptığını belirtmiştir (Stephans, 2005; Fitch, 2004). Driver'e (2002), göre web tabanlı aktiviteler ve bilgisayarlar grup etkinlikleri grup projelerinde doyumunu artırmakta, sınıfta da doyum sağlamaktadır. Bilgisayar kullanan sınıfların kullanmayanlara göre daha yüksek düzeyde derse katılım gösterdikleri, öğrenmeye daha da ilgili oldukları, öğrenmede amaç belirledikleri, yüksek motivasyon ve iyi akademik performans sergilediklerini rapor ettikleri belirtilmiştir (Trimmel ve Bachmann, 2004). Bu araştırmaların aksine öğretimde bilgisayar ve laptop kullanımının öğrenme davranışlarına ve motivasyona bir etkisinin olmadığını vurgulamışlardır. Granberg ve White (2005) birkaç araştırmayı incelediklerinde derslerde yapılandırılmamış bilgisayar kullanımının, mesaj yazma davranışlarını artırdığını, ders esnasında yakın arkadaşlarıyla konuştuklarını, başka kimseyi rahatsız etmeden bilgisayarda takıldıklarını ve öğrenme davranışlarına olumlu anlamda etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmalar derste internet ve bilgisayar kullanımının yararlı veya zararlı bir uygulama olduğuna dair genel geçer evrensel bir yargının olmayacağını göstermektedir.

Çalışma alanında sanal aylaklık kavramı olarak kullanılan iş dışı internet kullanımı eğitim ve öğretim ile ilgili araştırma literatürüne aktarılırken “siber aylaklık” olarak geçmiştir. Kalaycı (2010), siber aylaklığı “öğrencilerin ders saatleri içerisinde, interneti dersle ilgisi olmayan işler için kullanma eğilimi ve/veya davranışı” olarak tanımlamaktadır. Günümüzde artık bilgisayar teknolojisi ile birlikte artık popüler olan birçok konu ortaya çıkmıştır. Eğitim öğretim ortamları da hızına yetişemediğimiz teknolojik gelişmelere uyum sağlamak durumda kalmıştır. Mobil telefonlar, kablosuz internet imkânları, tablet, Ipad özellikle üniversite ortamlarında sıklıkla kullanılan internet erişim alanları olduğu bilinmektedir (Fried, 2008). İnternet verilen hizmetleri de çeşitlendirmiştir. Bunlar uzaktan eğitim, e-sağlık, e-okul, e-ticaret vb. internet üzeri uygulamalardır. Günümüzde öğretim ve sınıf ortamları bilgisayar ve internet teknolojisi ile iç içedir (Yılmaz, Yılmaz, Öztürk, Sezer ve Karademir, 2015). Bilgisayarlarda sunum programları, ses kaydediciler, not alma programları, araştırma blogları, elektronik kütüphaneler, sıkıştırılmış dosyalar şeklinde sunulan elektronik kitaplar, eğitsel videolar vb. uygulamalar yer almaktadır. Bu durum sosyal bir bağlamı olan eğitim-öğretim ortamlarında internetin nasıl kullanılacağı sorusunu akıllara getirmektedir. Lauricella ve Kay’a (2010) göre teknoloji doğru kullanıldığında; öğrencilerin bilişsel görevleri başarabilmelerine yardım eden, öğreten birey ile öğrenen birey arasındaki iletişimi kuvvetlendiren, öğrenen kişinin güdülenme düzeyini artıran ve aktif olarak öğrenmesini sağlayan bir araçtır.

Özellikle mobil telefonlarla birlikte internet kullanım davranışları problemleri bir hal almaya devam etmektedir (Bianchi and Phillips, 2005). Problemleri internet kullanımı şu şekilde kategorize edilebilir: Tehlikeli telefon kullanımı (arabada veya ciddi bir zarar verme potansiyeli olan durumlarda kullanma), uygun olmayan durumlarda kullanma (derste öğrenim esnasında, sinemada) ve üçüncü olarak aşırı telefon kullanma olarak ifade edilebilir (Walsh ve Young, 2007). Literatür incelendiğinde, problemleri mobil telefon veya internet kullanımının akademik başarıyı negatif ilişki olduğunu betimleyen bazı araştırmalara rastlanmıştır (Kibona ve Mgaya, 2015; Olufadi, 2015). Araştırmalara göre internet ve telefon kullanımının, kişinin performansını aşağı çektiğini, akademik başarısıyla negatif ilişkide olduğunu, öğrenciyi öğrenme aktivitesinden uzaklaştırmak gibi negatif etkileri olmaktadır (Roberts, Yaya ve Manolis, 2014: 255).

Bir sınıf ortamına girdiğimizde psikolojideki literatürde de geçen, “grup” olmanın doğası gereği öğrencilerde bir “savsaklama” ya da “kaytarma” durumu ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Araştırmalara göre bireylerin grup kaytarması içine

girdiklerinde bireysel çaba ve motivasyonun sağladığı olumlu katkıdan mahrum kalabilmektedirler (Karau ve Williams, 1993). Öğrenciler sınıf ortamında grubun etkisi olmasına rağmen bireysel olarak elektronik internet erişimiyle birlikte çevrimiçi notlar tutabilmekte, araştırmalar yapabilmekte, bilgiye daha hızlı ulaşabilmektedir. Ancak bazı durumlarda kablosuz ağa bağlanarak dizüstü bilgisayarı kullanmaları onların dikkatini dağıtabilir. Bu durum öğrencilerin ders esnasında öğretmenin haberi olmadan internet üzerinden ders dışı etkinliklerle uğraşmasına sebep olabilmektedir (Bruaker, 2006). Bu ve benzeri davranışları gösteren öğrencilerin ilerleyen zamanlarda iş ve sosyal yaşamlarında internetin çok fazla gündem oluşturacağı, interneti aşırı derecede kullanmalarının problemleri internet kullanımı davranışlarına yol açacağı belirtilmektedir (Young, 1998).

Öğrenciler ders esnasında hangi tür siber aylaklık davranışlarını yaptıkları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genel olarak belirli alanların yoğun olduğu görülmektedir. Siber aylaklık davranışları çevrimiçi eğlenceli sitelerde gezinme, kitap okuma, seyahat sitelerinde gezme, bahis oynama, online sanal oyunlar oynama, sosyal paylaşım sitelerine resim yükleme, sosyal sitelerde resimlere yorum yapma- ya da beğenme, e-posta kullanımı, müzik indirme, video izleme, gazetelere bakma davranışlarıdır (Kurt, 2011; Gallauch ve Thatcher, 2006; Seçkin ve Kerse, 2017). Okul ortamında siber aylaklık davranışlarının oranlarının incelendiği bir çalışmada lise öğrencilerin % 33.6'sı kişisel siber aylaklık, bunu % 45.2 oranlabilgi edinmek amaçlı çevrimiçi gazete ve dergi okuma, % 46.9'u sosyal ağları kullanarak siber aylaklık davranışları yaptıkları rapor edilmiştir.

Eğitim alanında öğrencilerin ders esnasında ne tür amaçsız internet kullanım davranışları gösterdikleri merak edilen bir konudur. Toplamda 228 sınıf öğretmeni adayını üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun en az bir yıldır biden fazla mobil cihazının olduğu, büyük çoğunluğunun mobil öğrenme aktivitelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Mobil öğrenme etkinlikleri kapsamında elektronik dosya gönderimi, bilgi tarama, ders videosu izleme ve eğitim amaçlı başkaları ile iletişim kurma gibi etkinlikler yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak derste öğrenme etkinlikleri sırasında, en çok sosyal medya ve haber sitelerini ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir (Varol ve Yıldırım, 2017). Siber aylaklığın yalnızca kurumsal internet erişimleri veya okul kampüsü içindeki internet sağlayıcılarına başvurularak yapılmadığını, kişisel mobil veri kullanımına da dikkat edilmesi

gerektiği vurgulanmıştır (Kaplan ve Öğüt, 2012). Öğrenciler akademik konuların önemli olduklarını düşünürler de ya da ders esnasında siber aylıklık yapmayı öğretmene saygısızlık olarak algılasalarda bazı nedenlerden dolayı bu davranışları sergilemektedirler. Bu sebeplerin neler olduğu ile ilgili yapılan bir ölçek çalışmasında “güdülenme, yürütücü kaynaklı nedenler, derse ilişkin tutum” şeklinde 3 nedenden bahsedilmiştir. Güdülenme boyutunda: motivasyon, ortamın sıkıcı olması, dersin sıkıcı olması ve konsantre olamama gibi unsurlar yer alırken; yürütücü kaynaklı nedenler: dersin hocasını sevmeme, dersin tek yönlü olması, ders için yeterli süre verilmemesi şeklinde sıralanmıştır. Son olarak da derse ilişkin tutum boyutunda: derse sevmemek, dersin yararlı olmayacağını düşünmek, derste başarılı olmayacağını düşünmek gibi unsurlar yer almaktadır (Genç ve Tozkoparan, 2017: 57). Literatür ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, siber aylıklık davranışları ile ilişkisi olabilecek akademik değişkenlerin araştırılması önemli görülmektedir.

2.2.Kontrol Odağı ve Akademik Kontrol Odağı

2.2.1. Sosyal Öğrenme ve Beklenti Kuramı

Kontrol odağı kavramı Rotter’in “Sosyal Öğrenme Kuramı” temeline dayanmaktadır. Günümüzde yenilikçi psikoloji alanında davranış temelli teorilerle, bilişsel temelli teorileri aynı potansiyele eritmeye çalışan sosyal öğrenme kurumu öğrenilmiş davranışları açıklamaya çalışan bir kuram olarak bilinmektedir. Bu kurama göre kişinin alışkanlıkları içinde pratikleşen birçok davranış daha önceki deneyimlerimiz ve bilişsel süreçleri aktif olarak kullandığımız iki ortak alanı kapsamaktadır. Yani öğrenilen davranışlar sadece bir alanın ürünü değildir. Bir tür kombinasyondan söz edilebilir (Rotter, 1966). Bu kuramın temelinde vurguladığı düşünce insan davranışlarının beklentilere dayalı olduğudur. Sonuçların ve o sonuçların bireyde oluşturduğu değer o davranışın yapılmasında belirleyici rol üstlenir.

Öğrenme kavramlarını kullanarak kişilik kavramına yaklaşan psikologlardan biri de Jullian Rotter’dır (1972). Rotter’in kuramına beklenti-değer (expectancy-value) kuramı adı verilir. Birey belirli bir davranışı o davranıştan elde edeceği sonucun değerine göre yapar. Belirli bir durumda beklenti ya da değer çok düşükse, davranış ortaya çıkmaz. Örneğin, çocuk odasını topladığı zaman kendisine şeker verileceğini biliyorsa şekeri elde etmek istediğinde odasını toplar. Çocuğun canı şeker istemiyorsa, o zaman odayı toplamaz. Örneğin çocuk şekeri istiyor ancak, odayı toplasa dahi kendisine şeker verilmeyeceğini biliyorsa (düşük beklenti varsa) o zaman da odayı toplamaz. Rotter böylece, kişinin davranışını iki temel faktöre indirger: (1) Beklenti ve (2) davranıştan elde edeceği sonucun değeri (Cüceloğlu, 2012: 426).

Rotter, sosyal öğrenme kuramcılarında olan Bandura ve Skinner'in öğrenme konusundaki bazı kavramlarını paylaşmaktadır. Bandura sosyal ortama ve gözlemlemeye önem verir. Birey, algılama sürecini yapan (bilişsel süreçleri) aktif bir varlıktır. Rotter'in beklenti kavramı da temelde algılamaya ve Bandura'da olduğu gibi bilişsel süreçleri içine alan bir temele dayanır. Değer kavramı ise, Skinner'in de önem verdiği davranış sonrası kazanılan edinim (ödüllendirme) kavramını karşılar; fakat bu ödüllendirme davranışsal değil, algılama düzeyinde bir ödüllendirmedir (Cüceloğlu, 2012: 427).

Sosyal öğrenme kuramında karşılıklı belirleyicilik ilkesi önem taşır. Davranışta, çevre ve diğer kişisel faktörler, tüm bunlar birbirine kenetlenmiş belirleyiciler olarak görülür. Bazı davranışlar üzerinde çevresel faktörler etkiliyken bazı davranışlar üzerinde kişisel veya diğer faktörler etkili olabilmektedir. Davranışçılığı yoğun benimsemiş olan psikologlar bilişsel süreçlerden ve bilişsel işlevsellikten kaynaklanan davranış belirleyicilerini ihmal etmişlerdir. Öğrenme sadece laboratuvar ortamında gözlemlenebilecek davranışsal temele indirgenmemelidir. Organizma olarak yalnızca birşeyleri deneyip sonucunu o şekilde test ediyor olsaydık yaşamda hayatımı devam ettirme olasılığımız düşük olurdu. Bilişsel süreçler kişilerin davranışları süzgeçten geçirmesini sağlar. Öğrenilen davranışları da bu süzgeçlerden daha önce geçmiş doğruluğu, hayatta oluşturacağı risk alanı belli olan deneyimler olarak görmek daha geniş bir bakış açısının ürünüdür (Bandura, 1986: 20)

Beklenti, bireyin zamanla ve kişinin hayatında kazandığı tecrübeler sonucu oluşan kestirimlerdir. Bu kestirim bireylerin hangi davranışı gerçekleştireceğini hangi davranışları gerçekleştirmeyeceğini belirler. Rotter'e (1966) göre bireyin davranışlarındaki tutarlılığın oranını, davranışsal tutarlılık ve net bir şekilde tanımlanan kararlı beklentiler oluşturmaktadır. İnsanlar ilk kez bir durumla karşı karşıya kaldıkları zaman daha önceki deneyimleri zihninin bir köşesinde ona uyarı verir (Rotter, 1966). Bu uyarılar ise daha önce yaşamış olduğumuz edinimler sonrasında kazanılmıştır. Geçmişte bir olayla ilgili ne kadar pekiştirilmiş veya o olaydan ne kadar uzaklaşmış ise bu inanaçlarımız bizi yeni durumlarda davranışlarımızı kontrol eden mekanizmalar olarak harekete geçmektedirler (Burger, 2006).

2.2.2. Kontrol Odağı ve Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı

Jullian Rotter davranışçı yaklaşımı yararlı ama klasik ya da katı davranışçı yaklaşımı da sığ bulan kişilik ve öğrenme kuramcılarındandır. Rotter insan davranışlarının karmaşık olduğunu vurgulamış belirli davranışlara gösterilen tepkileri anlamak için algılar, beklentiler ve değer gibi değişkenlerin anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Kişiliği açıklamak için davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme değeri gibi kavramları kullanmıştır (Burger, 2006: 525).

Davranış potansiyeli, belirli kalıp davranışlara karşı bireyin gösterme ihtimali olduğu davranışlar olarak ele alınabilir. Kısacası belirli bir ortam ve durumda belirli bir davranışın ortaya çıkma olasılığıdır. Kişilerin belirli bir duruma karşı aynı tepkileri vermeyeceği olası bir düşüncedir. Karşılaşılan günlük yaşam olaylarına verilecek her olası tepkinin farklı bir davranış potansiyeli vardır. Davranış potansiyeli; beklenti, pekiştirme değeri ve kişinin içinde bulunduğu psikolojik duruma bağlı olarak değişir. Psikolojik durum; bireyin beklentilerini ve elde edeceği algısal değerleri etkileyecektir. (Burger, 2006: 526).

Rotter beklenti kavramını ise şu şekilde açıklamıştır. Belirli bir davranışı veya eylemi yapmadan önce o davranış sonucunda elde edilen kazanım ve yararlar bir nevi davranış öncesi yapılan kestirimlere beklenti adı vermiştir. Davranış sonucunda beklentiler karşılandığı zaman o davranışın yapılma ihtimalinin de arttığını ifade etmiştir. Kişinin davranışı ne kadar sık pekiştirilirse davranışın gelecekte de pekiştirileceğine yönelik beklentisi artar. Tam tersi davranışlar pekiştirilmediğinde, ödüllendirme beklentisi de düşecektir. Bu pekiştirme sayısı artıkça beklentilere olan güven de artar. İlk defa karşılaşılan durumlarda ise daha önce benzer durumlarda yaşanan ödül-beklenti ve pekiştirmeç yaşantısı devreye girmektedir. Beklentiler zamanla kararlı davranışlara (kişiliğe) dönüşür. Rotter'a göre kişinin davranışındaki tutarlılık, iyi tanımlanmış ve kararlı beklentilerin bir sonucudur (Burger, 2006: 527).

Rotter, pekiştirme değerini; bir pekiştireci diğer bir pekiştirece tercih etme olarak tanımlamaktadır. Kişi için ulaşılması zor bir durum veya yapılması daha fazla önem taşıyan bir davranışın pekiştirme değeri daha yüksektir. Pekiştirme değeri bir şeyi diğerlerine tercih etmede etkili olan şiddet ve derece olarak görülebilir. Belli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse davranış ortaya çıkmaz (Cüceloğlu, 2012: 426-427).

Bunun ötesinde Rotter (1966) eski deneyimlerimiz bizim ilk kez karşılaştığımız bir olay da bize ışık tutarlar. Geçmişte o olayın bizde uyandırdığı kazanım ya da o olay sonucunda elde ettiğimiz olumsuzluklar bizim hayata bakışımızı şekillendirmektedir. Kişiler hayatlarında daha önce başarmış oldukları ya da başarısızlığa uğradıkları zamanlarda, mutlaka bir yönetsel sonuçla bunu elde etmişlerdir. Bazı kişiler elde ettikleri başarıların kendi uğraşları sonucunda olduğuna inanırken, bazı kişilerde koşulların daha iyi olmamasına, şanssızlık yaşamasına, diğer kişilerle aynı koşullarda mücadele etmemesine bağlamayabilmektedirler. Temel referans kaynağını kontrol edilebilir değişkenlere bağlayan kişiler iç kontrol odağı ucunda yer alırken davranışların referans kaynağını kendi dışında yer alan yani gücünün yetmediği unsurlara bağlayan kişiler ise dış kontrol odağı ucunda yer almaktadırlar. Bu süreç aslında sadece birkaç sonucun ürünü değildir. Bu yönelimlerin temelinde kişinin daha önceki deneyimlerinin ürünleri yer almaktadır (Burger, 2006: 529).

2.2.3.Akademik Kontrol Odağı

Alanyazında akademik kontrol odağı ile ilgili araştırmalar sınırlı olup daha çok kontrol odağı kavramının kendisiyle ilintilendirilmektedir. Psikoloji ve davranış bilimleri alanında çalışan bilim insanları insan davranışlarını harekete geçiren iç ve dış unsurlar nelerdir sorusunun cevabını kontrol odağı kavramıyla açıklamaya çalışmışlardır (Akın, 2007). Psikoloji ve davranış bilimi teorisyenlerinden Seligman (1975), öğrenilmiş çaresizliği, kontrol merkezli bir bakış açısı olarak almaktadır. Benzer şekilde kontrol odağı kavramı Rotter'ın (1966), sosyal öğrenme kuramı, ve Bandura'nın (1997) öz-yeterlilik teorisinde kilit kavram olarak yer almıştır.

Kontrol odağı, kişilerin günlük hayattaki olaylar ve deneyimler üzerindeki kontrol hissini ve derecesini temsil etmektedir. İç ve dış kontrol odağı şeklinde iki kısımda ele alınmaktadır. İç kontrol odağı yüksek olan kişiler, olayların kendi davranışlarının ürünü olduğuna inanmaktadırlar ve olaylar üzerinde doğrudan kontrolleri olduğunu düşünmektedirler. Diğer yandan dış kontrol odak yönelimli kişiler, yaşam olaylarının sonucunu şans ve diğer insanların etkisine bağlamaktadırlar (Rotter, 1966). İç ve dış kontrol odağının şans faktörü ile ilişkisi hakkında dikkate alınacak sayıda çalışma yapılmıştır (Darke ve Freedman, 1997). Wiseman ve Watt (2004), benzer şekilde batıl inanç ve kontrol odakları hakkında araştırmalar yapmışlardır. Dışsal kontrol odak yönelimli kişilerin, yaşam olaylarının kendi kontrolleri dışında geliştiğini ve çok daha

batıl düşüncelere sahip olduklarını, şans faktörünü belirleyici faktör olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Maltby, Day, Gill, Colley ve Wood'a (2008) göre iç kontrol odağı şans faktörünü kabul etmeme durumu ile pozitif anlamda ilişkiliyken, şans faktörüne genel olarak inanmayla da negatif anlamda ilişki bulunmuştur. Özellikle araştırmacılar şunu belirtmek istemişlerdir, kişiler kendilerini şanssız olarak algıladıklarında nevrozizm, akılcı olmayan inançlar ve negatif etkiler artmaktayken; dışa dönüklük, deneyimlere açıklık, optimistik yaşamsal düşünceler, umut, psikolojik iyi oluş ve pozitif etkiler azalmaktadır. Tam tersine şanslı birisi olduğuna inanmayla; deneyimlere açıklık, optimistik yaşamsal düşünceler, umut, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ile pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Akademik kontrol odağı, başarı ve akademik görevler için insanı harekete geçiren unsurlar ve bu unsurlara ilişkin inançları temsil etmektedir (Akın, 2007). Bireylerdeki başarıma gereksinimi akademik görevlerdeki inanç düzeyini belirlemektedir. Araştırma değişkenlerinden olan akademik kontrol odağı kavramını Sarıçam ve Duran (2012: 67), öğrenen kişinin akademik görev ve ödevlerde başarı veya başarısızlık durumunda temel aldığı kaynak olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu'na göre (2012: 251) "başarma gereksinimi, (achievement need) bir görevi ya da davranışı mükemmellik standartlarına göre, hatta onun daha üstünde yapma isteğiyle kendini gösterir" şeklinde tanımlamıştır. Özellikle endüstrileşmiş ve gelişmiş toplumlarda bu gereksinim bağımsızlık gereksinimiyle el ele gittiğini ifade etmiştir.

Bireylerin geçmiş deneyimlerinde yaşadığı başarı ve başarısızlık durumlarında hangi tür kaynağı temel aldığı ve çabanın ürünü mü yoksa şans ve diğer faktörlerin etkili olduğuna yönelik inancı kişinin hangi kontrol odağına yöneleceğini belirleyebilmektedir (Sarıçam ve Duran, 2012). Daha önce yapılan bir araştırmada akademik kontrol odağıyla akademik başarı arasında güçlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır (Uguak, Habibah, Jegak ve Turiman, 2007). İç kontrol odaklı bireylerin akademik anlamda daha yüksek başarılar elde ettikleri aksine dış kontrol odağını benimseyen öğrencilerin ise akademik olarak daha başarısız oldukları saptanmıştır (Gordon, 1977). Akademik kontrol odağı ile ilgili çalışmalarda, akademik görevleri sonuçlandırma ile ilişkili olduğu düşünülen şans, çaba, yetenek ve güçlü özelliklere sahip olan diğer bireylerden etkilenme gibi boyutlar incelenmiştir (Trice, 1985: 1044).

İtalya'da bir üniversite yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin birçoğunun yaşamlarındaki olaylar üzerindeki kontrollerine yönelik düşüncelerinin

olumlu yönde olduğu belirtilmiştir. Yaşam olaylarını kendi kontrollerinde olduklarını düşünenlerin çoğu, akademik olarak kendilerini yeterli ve etkili olduklarına inanmaktadırlar (Sagone ve De Caroli, 2014: 321–322). Aynı araştırmacıların bir sonraki yıl yaptıkları başka bir araştırma 82’si erkek, 95’i kız toplam 177 üniversite öğrencisini kapsamıştır. Bulgulara göre üniversite öğrencilerinin iç kontrol odakları yüksek düzeyde çıkmıştır ve cinsiyetin kontrol odaklarına etkisine rastlanmamıştır. Üniversite öğrencilerinde iç kontrole sahip olanlarının batıl inanç ve şans faktörünü çok benimsemedikleri, tam tersine dış kontrol sahip olan kişilerin ise batıl inanç ve şans faktörüne daha fazla anlam yükledikleri saptanmıştır (Sagone ve De Caroli, 2015: 369–370).

Kontrol odağı ve üst bilişin akademik başarıyla yakından ilişkili olduğu akademik ve diğer alanlardaki başarıyı artıran bir faktör olduğuna yönelik görüş bildiren çalışmalar da mevcuttur. Yüksek düzeyde üst bilişe sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu, düşük düzeyde üst bilişe sahip öğrencilerinde akademik başarılarının düşük olduğu saptanmıştır (Sperling, Howard, Staley ve Dubois, 2004). Motivasyon, kontrol odağı ve üst bilişin birbirleriyle ilişki değişkenler olduğu düşünülmektedir. Üst biliş, kontrol odağı ve akademik başarı ilişkisini incelediği bir araştırma Çek Cumhuriyeti’nde 282 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre biliş üstü ile akademik başarı ve iç kontrol odağı arasında güçlü derecede pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ancak dış kontrol odağıyla pozitif bir ilişki bulunmamıştır (Hrbáčková, Hladík ve Vávrová, 2012: 1808).

Araştırmalar akademik atıf tarzının akademik görevlerde yüksek performansı ve öğrencinin çalışma, öğrenme yaklaşımlarını (ders katılımı, ev ödevi, çalışma süresi) yordadığı görülmüştür (Peterson ve Barrett, 1987: 485). Başka bir çalışmada benlik kavramı algısının ve performansın, benlik kavramını oluşturduğunu ve akademik öz yeterliğin performansın yordayıcıları oldukları görülmüştür (Lane, Lane ve Kyprianou: 2004: 253). Öğrenme ile ilişkisi olduğu düşünülen öğrenci motivasyonu, öz saygı, kontrol odağı ve akademik atıf stili gibi unsurlarının birbirleriyle karşılaştırıldığı çalışmada 80 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Kontrol odağıyla ile benlik kavramı arasında yüksek düzeyde bir ilişki görülmüştür. Akademik atıf tarzlarıyla (iç ve dış akademik atıf) akademik görevlerde başarısızlık yaşandığında başa çıkma gücü arasında ilişki bulunmuştur. Diğer bir sonuç ise benlik kavramı ile akademik kontrol odağı arasında pozitif ilişki bulunmuş yüksek düzeyde benlik kavramına sahip olan öğrencilerin daha yüksek iç kontrol odaklarına sahip olduğu görülmüştür (Macsinga ve

Nemeti, 2012: 27–28). Kontrol odağı ve zekâ değişkenlerinin örtük teorilerinin çalışma davranışlarını yordayabilme gücü ile ilgili yapılan bir araştırmada varoluşsal düşüncelerle kontrol odakları arasında ilişki bulunmuş olup, sıra dışı düşüncelerle dış kontrol odağı arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. İkinci bir bulgu ise akademik kontrol odağı üniversite öğrencilerinin haftalık ders çalışma saatlerini güçlü bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca kontrol odakları ile ilgili düşünceler akademik hedef ve akademik görevler için çaba harcamada belirleyici unsurdur (Bodill ve Roberts, 2013: 165).

İnternetin eğitim alanında kullanılması belirli problem durumlarını ortaya çıkarmıştır. Kontrol odağı, öğrencilerin topluluk duygusu üzerine etkisi ve çevrimiçi öğrenme toplulukları bağlamında akademik başarı düzeyleri ile ilgili yapılan bir çalışmada 68 üniversite öğrencisi üzerinde yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bağımlı değişkenler çevrimiçi öğrenmede ve akademik alanda topluluk duygusu, bağımsız değişken ise kontrol odaklarının 2 boyutu olan iç ve dış kontrol odaklarıdır. Deney ve kontrol grupları akademik kontrol odakları puanlarına göre oluşturulmuştur. Birinci grup dış kontrol odaklı bir grup olup ve dış odaklı kontrol stratejisi olarak düzenlenen eğitim ortamı oluşturulmuştur. İkinci grup dış kontrol odaklı bir grup olup ve ödülün olmadığı bir kontrol odağı stratejisi ile düzenlenen toplu eğitim ortamına göre düzenlenmiştir. Üçüncü grup iç kontrol odaklı bir grup ve iç kontrol odaklı olarak düzenlenen toplu eğitim ortamında, dördüncü grup ise iç kontrol odaklı bir grup olup ve ödülün olmadığı bir kontrol odağı stratejisinin kullanıldığı toplu eğitim ortamında şeklinde dört gruba ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iç kontrol odaklı gruplarda algılanılan topluluk hissi düzeyleri, deney grubundaki çevrimiçi öğrenme puanları kontrol grubuna göre daha düşük çıkmıştır. Ortalamalar göz önüne alındığında, çevrimiçi topluluk hissi, öğrenci toplulukları arasında iç kontrol odak yönelimine uygun olarak hazırlanmış stratejileri içeren öğrenme ortamında daha düşük düzeyde çıkmıştır. Dış kontrol odaklı gruplarda çevrimiçi topluluk hissi ortalamaları kontrol grubunda deney grubuna göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Ortalamalar göz önüne alındığında topluluk algısı, dış kontrol odaklı stratejilerin kullanıldığı toplu öğrenme ortamlarında daha düşük düzeyde çıkmıştır. Bulgular sonucunda problem çözme temelli çevrimiçi eğitim ortamlarında kontrol odakları göre düzenlenen stratejiler etkili olmamıştır (Gökçearsan ve Alper, 2015: 69).

Bu araştırmada ele alınan akademik iç ve dış kontrol odağı kavramları akademik öz düzenleme kavramının birer parçası olduğunu iç içe geçmiş kavramlar

olduğunu belirten görüşler mevcuttur. Schunk ve Zimmerman (1998: 1-3) akademik öz düzenleme kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: akademik öz düzenleme zeka, akademik beceri veya etkili bir okuma becerisi gibi zihinsel yeteneklerden ziyade kişinin öz disiplin, içe yönelimli motivasyon gibi süreçleri zihinsel becerilerin içinde aktarabilmesidir. Daha geniş bir çerçeveden yaklaşıldığında öz düzenleyici öğrenme; hedef yönelimli davranışlar, öğrenen kişinin öz yeterliliği, öğrenilen konuya karşı iç ilgi ve öğrenilen konunun önemi gibi değişkenler tarafından etkilenmektedir (Schunk ve Zimmerman, 1998: 3).

Tablo-1
Schunk ve Zimmerman Tarafından Ortaya Çıkarılan Öz Düzenleme Süreçleri

Öz düzenlemenin döngüleri ve alt süreçleri		
Döngüsel Öz Düzenleyici Kavramlar		
Öngörüler	Performans/İrade ile ilgili kavramlar	Öz yansıtımlar
Hedef belirleme	Dikkatin Odaklanması	Öz değerlendirme
Stratejik Plan	Öz öğrenmeler/tanımlamalar- Benlik Saygısı	Yüklemeler/Atfetmeler
Öz yeterlik inancı	Öz izleme	Öz reaksiyonlar
Öğrenme temelli hareket		Uyarlanabilirlik
İç motivasyon ve ilgi		

Bu tablo: Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998: 4). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press, adlı çevrimiçi kitaptan alınmıştır.

Belirtilen kavramlar iç içe geçmiş birbirlerinin birer formu oldukları için bu kavramlarla ilgili yapılmış çalışmaların kaynak oluşturabileceği düşünülmüştür. Baturay ve Toker (2015: 361) sınıf ortamlarını düşündüğümüzde akıllı telefonların sağladığı özellikler öğrencilerin siber aylıklık davranışlarını çeşitlendirmekte ve artırmaktadır. Gökçearslan ve diğerleri (2016: 645-646), tarafından 614 üniversite öğrencisi üzerinde akıllı telefon kullanımı, öz düzenleyici öğrenme, genel öz yeterlik ve siber aylıklık davranışlarının birbirleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olma, daha az akıllı telefon bağımlılığı oluşturmakta; ancak siber aylıklık davranışları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. Ayrıca araştırma öncesinde öz yeterliliğin siber aylıklık davranışlarına negatif etki yapacağı düşünülmüş; ancak araştırma sonucunda anlamlı olmasa da pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnternetin sunmuş olduğu alanlardan birisi de çevrimiçi öğrenme alanlarıdır. Çevrim içi öğrenme ortamları öğretici kişinin rehber olarak görüldüğü, öz düzenleme becerisinin ön planda olduğu ve öğrencinin kendi öğrenmelerini yapılandığı bir alan olarak görülebilir. Çevrim içi öğrenme sürecinde, kendi kendini yönetme ve öz düzenleme becerilerine sahip olma akademik amaçları başarmak açısından çok

önemlidir. Öğrencilere kendi öğrenme stratejileri konusunda yol göstermek, öğrenme görevinde biliş üstü stratejileri kullanmalarını sağlamak başarı için önemli görülen unsurlardır (Bol ve Garner, 2011: 120). Çevrimiçi öğrenmede öz düzenleme ve öğrenen kişinin iç kontrol özelliklerinin araştırıldığı bir çalışmaya, e-öğrenme gören 55 öğrenci katılmıştır. Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Değerlendirmeden önce, değerlendirmeden sonra ve sınıflamayı öğrendikten sonra şeklindedir. Çalışmanın, deneysel kısmı tasarlarken öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın son kısmı öğrencilerin zayıf yönlerini bulmak için tüm öğrenme sürecini gözden geçirmek ya da başarıya ait unsurları değerlendirmeleri için tasarlanmıştır. Sonuçlar bize şunu göstermiştir: öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, kendi sürecindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öz düzenleme becerilerine sahip olmaları kişisel öğrenmelerin ayrılmaz bir parçasıdır (Goulão ve Menedez, 2014: 1905–1907).

Günlük hayatta çok fazla karşımıza çıkan akademik erteleme davranışıyla, akademik kontrol odakları arasındaki ilişkiyi gösteren bazı çalışmalar incelenmiştir. Carton (1999), içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin zorlu akademik görevleri dışsal kontrol odağına sahip öğrencilere göre daha çabuk sürede yaptıklarını belirlemiştir. Ayrıca iç kontrol odağı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, dış kontrol odaklı öğrencilere oranla erteleme eğilimi düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları doğrultusunda kontrol odağının, akademik ertelemenin bilişsel boyutlarından biri olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik erteleme ve kontrol odaklarının araştırıldığı diğer bir çalışmada Brownlow ve Reasinger (2000), üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlere göre dışsal kontrol odağının akademik erteleme eğilimini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim ve psikoloji bölümlerinde öğrenim gören 162 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda akademik öz algı, öğretmenlere ve derslere karşı tutum, okula karşı tutum, motivasyon ve öz düzenleme değişkenleriyle amaçlı ve pasif erteleme davranışları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Son olarak amaçlı erteleme ve pasif erteleme arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki belirlendiği görülmüştür (Kármena, Kingaa, Edit, Susana, Kinga ve Réka, 2015: 47). Öğrenme stilleri, okul tükenmişliği değişkenlerinin akademik erteleme ile ilişkisinin incelendiği bir araştırma sonucunda akademik erteleme davranışlarıyla bağımsız öğrenme, rekabetçi tarz öğrenme, derse katılarak öğrenme, ve bağımlı öğrenme stilleri arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanında akademik ertelemeyle aktif

aktif olmayan öğrenme tarzı, okula karşı olan ilginin azalması, derslere karşı tükenmişlik, ödevlere karşı tükenmişlik, öğretmenlere ve aileye karşı tükenmişlik, düzeyleri arasında pozitif yönde korelasyonlar saptanmıştır. (Çakır ve diğerleri, 2014: 657; Çavdar ve Mutlu, 2011).

Araştırma bulgularını da temel alırsak akademik erteleme davranışları ve akademik kontrol odakları, bazı benzer bilişsel süreçleri içermektedir. Erteleme davranışı, sorumluluk almama ve kontrol zayıflığından kaynaklanmaktadır. Araştırmalar iç kontrolü yüksek öğrencilerin akademik görevlerde çok daha başarılı olduklarını göstermektedir. İç denetim odaklı insanlar, pekiştirmenin kendi davranışlarıyla ilişkili olduğunu, başarı ve başarısızlığın kendi sorumlukları altında olduğunu düşünürler. Dış kontrol odağını benimseyen bireyler pekiştirme değerini daha çok dış faktörlerde ararlar. Sorumluk almaktan kaçınırlar (Yeşilyaprak, 1998). Araştırmalarda akademik kontrol odağı ile akademik erteleme arasındaki bire bir ilişkiyi inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin eğitiminde rol oynayan öğrencilerin bizzat kendileri, aileleri, öğretim elemanları, üniversitelerdeki eğitim hizmet birimleri ve diğer unsurlara rehberlik edecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2.4. Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme Araşındaki İlişki

Bireylerin öğrendiği davranışlar, diğer insanlarla yaşadığı deneyimlerin zihinsel süreçlerle işlenmiş halidir (Rotter,1966). Davranışlar beklentilerin örüntüsüdür. Birey bir davranışı yapıyorsa ondan beklenti içindedir. Davranış beklentinin değerine göre artar ya da azalır. Akademik işlerle ilgilenen öğrencinin amacı sınavdan yüksek not almaktır. Öğrenci ne kadar yüksek not alırsa o kadar çalışır düşük düzeyde bir ödül yani beklenti varsa ders çalışmayı azaltabilir. Davranış ve ondan beklenti örüntüsü kişinin davranıştaki devamlılığını belirleyen iki etmendir (Rotter, 1966).

Literatürde kontrol odağı, olarak ele alınan konu ise eğitimden psikolojiye uzanan geniş bir alanda davranışların kaynağını açıklamaya amaçlayan bir kavramsal yapı olarak ele alınabilir (Lefcourt, 1982; Rotter, 1990). Akademik kontrol odağı, başarı ve akademik görevler için insanı harekete geçiren unsurlar ve bu unsurlara ilişkin inançları temsil etmektedir (Akın, 2007). Bireyler davranışlarından elde ettikleri deneyimler ve beklentilerin toplamından yaşamları ile ilgili fikir sahibi olurlar. Bazı insanlar davranışları sonucunda dış kontrol odağının ağır bastığı yönelimlere göre düzenleme yaparken bazı insanlar ise iç kontrol odağının davranışlarındaki ana kaynak olduğunu

düşünürler. Bunu yaşamsal olaylardan ve deneyimlerden ayırt etmemiz mümkün görünmemektedir.

Duygusal zeka ve alt boyutlarının akademik erteleme ve kontrol odağı değişkenleriyle ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya 435 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekanın ayırt edici özelliklerinden olan uyum sağlama ve stresle başa çıkma yönteminin akademik erteleme ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uyum sağlama, stresle başa çıkma, içe dönük zeka, kişilerarası zeka ve genel ruh halinin hep birlikte akademik iç kontrol odağını yordayan alt özellikler olduğu görülmüştür. Bu özellikler ele alındığında ise içe dönük ve kişiler arası zeka alt boyutlarının akademik iç kontrol odağını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak duygusal zekanın alt boyutlarının tümüyle akademik erteleme arasında negatif korelasyon belirlenmiştir. Bir duruma uyum sağlama ve genelruh halinin kontrol odağını yordadığı, uyumsuz davranışlarının çoğunlukla dış kontrol odak yönelimli bireylerde olduğu göze çarpan diğer bulgulardır (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009: 627).

2.3.Başarı Amaç Oryantasyonu

Hem akademik hem de sosyal yönden başarılı öğrenci yetiştirme politikası eğitim sisteminin nihai hedeflerindedir. Kendi kendine yetebilen, kendi öğrenmelerinden sorumlu, bilgiye ulaşma yollarına bilen öğrenci modeli yetiştirmek tüm dünyadaki eğitim sistemlerinin temel arzusudur. Özellikle teknoloji ve internetin gelişmesiyle artık proaktif (yeni koşullar oluşturmak ve mevcut koşullar değiştiğinde sebatla çaba gösterme) ve yenilikçi düşünen yapıların daha başarılı olabileceği öngörülmektedir. Kariyer basamaklarının en önemli adımlarından birisini oluşturan üniversite yılları bireyin mesleki kimliğinin inşa edildiği yerdir. Bu dönemlerde içselleştirilmiş bir eğitim ve mesleki donanım kişinin mesleki hayatında daha başarılı olmasını sağlayabilir. Bu dönemde bireyin niçin öğrendiğini sorgulaması, amaç belirlemesi, kendi motivasyon kaynaklarını araştırır duruma gelmiş olması en önemlisi kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması hayati bir önem arz etmektedir. Üniversite yıllarında niçin öğrendiğini sorgulayan, amaç ve hedefleri olan bireylerin üniversite sonrasındaki kariyer basamaklarında da başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Eğitim yaşamı içinde bireyler sürekli bir öğrenme aktivitesinin içinde yer almakta her zaman bilgi ile iç içe yaşamaktadırlar. Öğrenme ve bilgiyi alma sürecinden sonra davranışın yerleşmesi, bilginin içselleştirilmesi veya işlenmesi ile ilişkilidir. Öğrenme sürecinde öğrenmeye

başlama, çalışmayı sürdürme, çaba sarf etme, öğrenmeye odaklanma, başarı veya çalışmaktan kaçınma davranışları gibi değişkenler öğrenmede kararlılığın belirleyicileridir.

Motivasyon, hedef ve amaç kavramları öğrenme psikolojisinin önemli konularındandır. Öğrenmede hedefler belirleme, motivasyon, akademik motivasyon konuları birçok araştırmanın konusu olmuştur. Morgan'a göre (1982), güdülenme kavramının temelini güdüler (motiv) oluşturmaktadır. Güdü, "hareket etmek" anlamındaki Latince sözcükten gelmektedir. Organizmayı harekete geçiren, davranışa enerji ve yön veren güçtür. Kişilerin hayatlarındaki hedef yönelimli davranışları ayakta tutan, harekete geçiren ve etkililiğini sürdürmeye yönelik olan kontrole sahip olmayı ve buna yönelik olan kapasitesine güveni simgelemektedir (Schunk, 1990: 3). Güdü; insan doğasındaki arzu ve istekleri, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak adlandırılır. Bireyin bir hedefe yoğunlaşmasını ve hedefe ulaşması için gerekli olan davranışları harekete geçiren, bireyin davranışını güçlendiren, etkinleştiren, yöneten bir iç güç şeklinde tanımlanabilir (Mowen, Park ve Zablah, 2007).

Güdülenme ile ilgili literatüre bakıldığında güdülenmenin iç güdülenme ve dış güdülenme olmak üzere iki alt boyutta incelendiği görülmektedir. Ryan ve Deci (2000), içsel güdülenmeyi (intrinsic motivation) bireyin bir davranışı meydana getirirken içinden gelen isteklerden kaynakları olarak ifade etmişlerdir. Dışsal güdülenme (extrinsic motivation) ise tam aksine dışarıdan gelen olumlu ya da olumsuz yükümlülüklerle göre davranışın artması veya azalmasıdır. Bireyin davranışlarının altında yatan güdülenmenin şiddeti kişisel hedeflere bağlı olarak değişebilmektedir. Başarı amaç oryantasyonu konusu motivasyon çalışmalarının temel konularından birisi olmuştur.

Başarı, motivasyon ve amaç (hedef yönelimi) kavramlarının psikolojide bilimsel olarak işlenmesi 1890 yılında davranış bilimci James'ın öz değerlendirme ve başarı çabası arasındaki ilişkiyi ortaya atmasıyla başlamıştır. Deneysel olarak başarı ile ilgili çalışmaları Kurt Lewin tarafından yapılmıştır. Daha sonra McClelland, Atkinson ve meslektaşları başarıda ihtiyaçlar konusunda çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan sonra literatürde " başarı ve motivasyon" kavramları ortaya çıkmıştır. Sonrasında çok fazla önem atfedilen başarı ve motivasyon kavramları sadece eğitim alanında değil diğer alanlarda da ilgi çekmiştir. İlerleyen dönemlerde yetenek ve başarı üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Deci ve Ryan, 1987; Dweck ve Elliott, 1983; Elliott ve McGregor; Skinner, 1995). Araştırmalar sonucunda başarı için sadece yeteneğin veya becerinin yeterli

olmadığı kişinin başarı için ihtiyaçlarının saptanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Başarı için motivasyonel enerjinin olması, strateji belirleme, amaç yönelimi gibi kavramlarında olması gerektiği belirtilmiştir (Elliott ve Dweck, 2005: 3-9).

Akın'a (2006) göre öğrenen bireylerin öğrenme ve akademik başarıları için gerekli olan motivasyon, amaç oryantasyonu veya bireylerin bir öğrenme görevine yönelik yaklaşımları eğitim sürecini ve eğitimin çıktılarını değerlendirmeyi sağlayan anahtar unsurlardır. Başarı amaçları, öğrencilerin akademik sorumluluklarına; bilişsel alt yapıya dayanan bir açıklama getirmeye yoğunlaşır. Bu amaçlar, öğrencilerin akademik çalışmalarındaki davranışlarını, düşüncelerini, heyecanını anlamayı sağlayan unsurlardır. Bir görevi yaparken hedeflenen amaç, öğrencinin mutluluğu, yakın çevresi, akademik başarısı, duygulanımı, benlik algısı gibi birçok önemli alanla etkileşim halinde olması sebebiyle öğrencileri ve öğrenme süreci içerisindeki diğer unsurları yakından ilgilendirmektedir. Motivasyon kurumlarının içinde sürekli olarak kendine bir çalışma alanı bulan başarı amaç teorisi, öğrencilerin öğrenme sürecinde takındıkları (benimsedikleri) bilişsel, duygusal ve davranışlar tepkilerini belirleyen kişisel yönelimler ve bakış tarzları olarak ifade edilebilir (Elliot ve Church, 1997). Bu yönelimleri anlamak; bireyin öğrenme sürecinde amaç oryantasyonu belirlemesi, sahip olduğu bilişsel, duygusal veya motivasyonel unsurların sağlıklı olması ve birbirleriyle yararlı bir etkileşimde bulunması öğrenen bireylerin hem psikolojik hem de akademik yönden işlevsel bireyler olmalarına yardımcı olacaktır (Menderes, 2009: 8-9). Son yıllarda yapılan motivasyon ve başarıda amaç çalışmalarında öğrencinin çalışmaya başlama, çalışmayı sürdürme, hedef belirleme, öğrenmeye odaklanma, başarı unsurlarının neler olduğu ve başarıdan alıkoyan değişkenler üzerinde çalışılmıştır. Başarı amaç ve motivasyon teorilerinde iç ve dış motivasyon unsurları, amaç yaklaşımları, başarıda yükleme teorileri ve kontrol odakları kavramları merak edilmiş bu iki kuramın çalışma alanlarının birçok noktada kesiştiği görülmektedir (Covington, 2000: 174-190).

Eğitimciler, öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli motivasyondan yoksun olmaları sorunuyla sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Bu durum eğitimle ilgili yinelenen bir sorundur. Başarı amaç oryantasyonu içerik olarak, kişinin akademik sorumluluklarda benimsediği amaç yönelimi açıl原因 bir kavram olarak ele alınabilir (Ames, 1992). Öğrenme sürecinde bireylerin amaç oryantasyonlarının birbirinden farklı olabilmektedir. Bazı öğrenciler gerçekten bir şeyler öğrenme amacını benimserken, bazılarının ise özellikle yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz

görünmekten kaçınmayı amaçlamasında birçok faktör rol oynamaktadır. Bu faktörlerden birisi ise akademik başarıdır. Başarı öğrenen bireyin öğrenme materyali ile bağını, öğrenme sürecini, bireyin bir beceriye sahip olmak için gösterdiği çabayı, yapacağı çalışmaların öğrenme sürecine katkısı, öğrenme davranışı sonuçları üzerinde önemli bir role sahiptir. Başarı motivasyonu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada, her iki değişkenin birçok noktada etkileşimde bulunduğu ve akademik başarı düzeyine göre öğrencilerin farklı amaç oryantasyonlarına sahip olabileceği belirtilmiştir. Öğrenme sürecinde bireyin takındığı ya da takip ettiği başarı amaç oryantasyonun türünü etkileyen diğer bir değişken de bireyin stresle başa çıkma düzeyidir. Öğrenen bireylerin günlük yaşamdaki stresle başa çıkma yöntemleri, akademik anlamda bir problem durumuyla karşılaştıklarında bununla baş etmede belirleyici olabilmektedir. Stresle aktif bir şekilde baş etmeyi seçen bir öğrencinin plan yapıp çaba harcayacağı, alternatif yollar üzerine kafa yoracağı düşünülmektedir. Problemlerle baş etmeyi bırakıp ya da pasif bir şekilde baş etmeye çalışan bir öğrencinin ise daha çok diğer kişiler içindeki başarısını önemseydiği, diğerlerinin içinde başarısız olmaktan kaçınmayı tercih ettiği şeklinde bir yorumlanabilir. Dolayısıyla stresle mücadele, öğrencinin motivasyon düzeyine ve başarı amaç oryantasyonuna göre şekillenmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2012: 202–203). Algı ve tutum geliştirme süreçlerinde, öğrenme faaliyetlerinde bilişsel ve davranışsal öğeler kadar duyuşsal süreçlerde önemlidir ve bireylerin davranışlarına yön verir. Başarı amaç oryantasyonun etkileyebilecek diğer boyutlar olarak ele alınabilir. Öğrenme sürecine, öğrenme materyaline ve öğrenme sürecinin sonuçlarına karşı pozitif veya negatif bir tutum içinde olmak motivasyonu ve başarı amaçlarını etkilemektedir. Çalışmalar göstermektedir ki günlük yaşamında pozitif duygu durumunda olan öğrencilerin öğrenme için istekli, derse karşı ilgili, başarısızlık karşısında dirençli oldukları belirlenmiştir. Bu özellikteki öğrenciler için öğrenme sonucundaki hedef değişmemektedir. Bunun aksine öğrenme konusunda negatif algı, tutum ve duygulara sahip öğrenciler ise öğrenmeden kaçınan, küçük düşmekten korkan ve başarısızlık sonucunda pes eden öğrencilerdir. Duygular; motivasyonu, başarı amaçlarını ve öğrencinin akademik bir görevi sonlandırabilmesini etkilemektedir (Menderes, 2009: 5-6).

Başarı amaç oryantasyonu kavramı ve ilgili literatür incelendiğinde Dweck (1986) ve Nicholls (1984) öncülüğünde başladığı ve sonrasında da farklı boyutlarının ele alındığı görülmüştür. Bu kavram başarı hedefleri, başarı hedef yönelimleri başlıkları altında, birçok yayında konusu geçmiş ve öğrenme araştırmalarının içeriğinde yer

almıştır. Son on yılda ortaya çıkan kavramsal ve metodolojik ilerlemelere dayanan araştırmalar, başarı hedefleri, hedef yönelimleri ve hedef yapısı teorilerinin deneysel araştırma yapısına katkıda bulunmuşlardır (Gegenfurtner ve Hagenauer, 2013: 1). Mevcut tematik koleksiyon, özellikle eğitimdeki başarı hedefleri ve başarı hedef yönelimlerine odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2009; Elliot ve Fryer, 2008). Başarı hedef yönelimleri, birleştirilmiş sınırlar içinde tekrarlanan kişilik, öğrenme ve motivasyon unsurlarının karşılıklı etkileşimlerin bir sonucu olarak istikrara kavuşan, kişinin başarısını ayarlayan tercihler ve eğilimler olarak tanımlanır. Belirli dinamiklere karşı süreç odaklı teoriler motivasyon ile ilgili literatürü oluşturmakta ve başarı hedef teorisini şekillendirmeye devam etmektedir (Gegenfurtner ve Hagenauer, 2013:1).

Motivasyonun sınıf içi performans üzerindeki etkisi, 1970'li yıllardan başlanarak üzerinde çalışılan konulardan biridir. Birçok psikolog ve eğitimci, başarılı okul öğrenmelerinde, motivasyonun temel faktör olduğunu belirtmişlerdir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Bu alanda yapılan araştırmalar motivasyonun, okul çalışmalarına katılımın kalitesini ve öğrencinin karşılaştığı zor durumlarla baş etme ve kaçınma durumlarındaki kararlılıklarını yordadığı görülmüştür (Elliot ve Dweck, 1988). Diğer taraftan öğrenmeye motive olamayan öğrencilerise pasif, daha az çaba harcama eğilimde olan ve zor öğrenme problemleriyle karşılaştıklarında yaptıkları çalışmadan hemen pes edebilen bir yapıda olabilmektedirler. Bu öğrenciler genellikle cezadan kaçınma veya ödül kazanma gibi dışsal yönelimli hedefler için çaba harcamaktadırlar. Literatürde "başarı amaçları" olarak da adlandırılan hedefler, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilişkilidir. Araştırmacılar başarı durumlarında nelerin önemli olduğunu, öğrencilerin inançlarına dayandırmaktadırlar. Örneğin, öğrenci müzik yeteneğini artırma amacına ulaşmak için müzik öğrenmeye çalışabilir, diğer bir öğrenci yeteneğini sergilemek veya kendi yetkinliği ile ilgili olumsuz yargılardan kaçınmak için müziği öğrenebilir (Ames, 1992).

Başarı amaç oryantasyonu teorisi öğrencilerin hedef davranışlarını başarıya yönlendirirken kullandığı motivasyonu inceler. Öğrenme amaçları ve bu hedefler, kişinin okul öğrenmelerine yaklaşımını, katılımını ve performansın değerlendirilmesini belirlemektedir. Başarı hedef teorisi, öğrencilerin başarı hedeflerinin neler olduğunu en iyi açıklama çabası içindedir. Öğrenmedeki bilişler, davranışlarve motivasyon gibi konularının geniş bir araştırma alanı vardır. Bazı araştırmacılar (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) literatürde, başarı durumunda işlev gören başarı amaç oryantasyonu ve performans amaç oryantasyonu şeklinde iki büyük hedef yönelimi

belirlemişlerdir. Bu iki hedef oryantasyonu alternatif isimler almışlardır. Nicholls'a (1989) göre "göreve dâhil olma oryantasyonu" ve "ego-katılımlı hedef yönelimi" şeklinde etiketlenmiştir. Başka bir adlandırmada da sırasıyla "öğrenme hedef oryantasyonu" ve "performans hedef oryantasyonu" kavramlarıyla açıklanmıştır. Bununla birlikte, terminolojiler farklı olsa da, bu iki hedef türü arasındaki temel farklılık yönelimlerden kaynaklanmaktadır. Öğrenmenin kendi başına sonuç mu olduğu yoksa bazı dış hedeflere ulaşmak için bir araç olarak mı değerlendirilmesi gerektiğine yönelik yaklaşımlar, hedef oryantasyonunun iki kullanımını gündeme getirmiştir. Elliot, Cury, Fryer ve Huget'a (2006) göre motivasyon ve hedef teorileri ile ilgili geçmişteki araştırmacıların birçok alt kategori oluşturduklarını ve farklı kullanım alanlarının oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunula birlikte, farklı hedef türleri arasında ince ayrımlar olsa bile farklı terimlerin kullanılması önemli teorik farklılıkların oluşması üzerinde durulması gereken bir konudur. Başarının bağlam olarak ele alındığı hedef teorisinde 3 genel başlığın olduğu belirtilmiştir. Bunlardan birincisini "özel-görev" amaçları olarak belirtmiş, kişinin belirli bir görev veya sorumluluk karşısındaki sosyal bilişsel seviyesi şeklinde tanımlanmıştır. Örneğin, langırt oyunu oynayan bir öğrencinin, 20.000 puanı almayı hedef olarak koyabilir veya başka bir öğrencinin sınavda 10 sorundan 8'ini doğru yapmayı hedef olarak belirleyebilir. Bu hedefler bireylerin performanslarını değerlendirebilecekleri standartları veya ölçütleri belirlemektedir. Ancak temelde bu hedefe neden ulaşmak istediği ile ilgili bilgi vermez. İkinci başlığın ise "genel amaçlar" olduğunu belirtilmiştir. Ford (1992) genel amaçların, sadece bireylerin hedeflerini değil ayrıca hedefleri motive eden unsurları da içine aldığı belirtmiştir. Bu yaklaşım motivasyonu dengeleyen potansiyel hedeflerin aralığını belirlemeye çalışmaktadır. Örneğin arkadaşlık veya sosyal sorumluluk için belirlenen sosyal amaçlar akademik amaçlarla da ilişkili olabilir. Ford (1992) oluşturduğu motivasyonel sistem taksonomisinde 24 temel alt başlığın olduğunu belirtmiştir. Bunlar arama, anlama, üstünlük, kaynak kazanım, ustalık, yaratıcılık, mutluluk, güvenlik ve aidiyet şeklinde çeşitlendirilebilir. Bu genel hedeflerin tüm yaşam alanlarına uygulanması ve bireylerin isteklerini neden gerçekleştirmeye çalıştıklarını anlamaları gerektiğini savunmuştur. Bu genel hedeflerin mutlaka aynı özgüllük düzeyinde olmadığını kişinin amaç hedeflerinin kriterlerine göre değişebileceğini belirtmiştir. Kişilerin hayatlarında çok çeşitli genel hedefler olabilir, bunlar kişilerin günlük endişelerine, kişisel projelerine, yaşam koşullarına ve görevlerine, benliklerine göre farklılaşabilir. Hedefler ve başarı hedefleri

üzerine üçüncü bir bakış açısı ise, çok özel hedef hedefler ile daha genel hedefleri birbirine yaklaştıran arabulucu rolü üstlenen “başarı amaç-hedef” yaklaşımıdır.

Pintrich ve Schunk (1996) başarı amaçları teorisinin, öğrencilerin başarıyı elde etme ve başarıyı takip etmeye yönelik sahip oldukları sebepleri ve amaçları incelediğini belirtmişlerdir. Daha özel olarak öğrencilerin öğrenme bağlamındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel yönelimleri anlamaya çalışır. Genel hedef bakış açıları daha çok genel hedefleri kapsayan içerikler için uygulanabilir. Mutluluk, güvenlik, yaratıcılık gibi hedefler çok kapsamlı ve geniş bir yelpazeyi içerir. Başarı ve başarısızlığa verilen bilişsel ve duygusal tepkilerin neler olduğu (Urdu, 1997), üzerinde durmaktadır (Akt: Pintrich, 2000: 93–95). Başarı amaç oryantasyonu ise başarı ve başarısızlığın sebeplerini araştırmaktadır (Ford, 1992). Amaç oryantasyonu terimi başarı amaç oryantasyonunu da içine alan daha genel bir yapıyı ifade eder. Bir kişinin bir görev sonunda elde etmek istediği bir sonuç vardır. Bu sonuca götüren özel amaçlara ise bireyler başarmak istedikleri bir şeyin sonucunda ulaşırlar. Başarı amaç oryantasyonu ise bireyin daha genel yaşamsal amaçları ile özel amaçları arasındaki kavramsal uzayda yer alan yapılardır (Pintrich, 2003).

Ames (1992: 261) başarı amaçlarını “kişinin davranışlarında veya öğrenme hedeflerinden ne tür bir motivasyona sahip olduğu ya da bir öğrenme görevini neden öğrendiğine yönelik olarak bireyin kendi içinde oluşturduğu bir tepki vermek biçimi” şeklinde tanımlamıştır. Bireylerin “ustalık kazanmak” ya da “performans sergilemek” amacıyla başarı durumuna yönelmeleri anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle bireyin öğrenme materyalini çok iyi anlaması ve amaçlı bir şekilde kendi görevlerinde yetkinlik kazanmasıdır.

Başarı amaç oryantasyonu ve hedef yönelimleri üzerine araştırma yapan araştırmacılar genel olarak iki başarı amacı üzerinde durmuşlardır. Bunlardan ilki yeteneği geliştirme amacıdır ve çeşitli araştırmalarda; öğrenme amacını benimseme ya da öğrenme hedef yönelimi (Dweck ve Leggett, 1988), göreve ilişkin amaç (Nicholls, Patashnick ve Nolen, 1985) veya hâkim olma amaçları (Ames ve Archer, 1988) olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi olan yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amacı ise araştırmalarda; performans amaçları (Dweck ve Leggett, 1988) ego- ilgili amaç (Nicholls ve diğerleri, 1985) veya yetenek amaçları olarak adlandırılmıştır (Midgley ve diğerleri, 1998). Amaç oryantasyonları ile ilgili yapılan bir ölçek çalışmasında Dweck ve Leggett (1988) tarafından ortaya atılan 2 temel yapı (öğrenme ve performans amaçları) üzerine temellendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre

öğrenme amaç oryantasyonları ile ilgili maddeler sınavlara karşı gösterilen kaygı, korku, bedensel tepkiler vb durumlarla negatif bir ilişkisi içindeyken performans amaç oryantasyonuyla pozitif bir ilişki içinde oldukları görülmüştür. Çaba sarf etme, akademik katılım, motivasyon, kişisel ilgi gibi değişkenler ise öğrenme amaç davranışlarıyla pozitif bir ilişki gösterdikleri saptanmıştır (Roedel, Schrawve Plake, 1994: 1014-1019). Buna benzer bir çalışmada ise öğrenme amaçları yükseldikçe not ortalamasının da yükseldiğini, performans amaçlarının akademik başarıyla bir ilişkisinin olmadığı belirtilmiştir (Schraw, Thorndike-Christ ve Bruning, 1995). Tam tersi bulgulara rastlanan bir çalışmada performans amaç oryantasyonu sınavdan yüksek not almanın bir formu olarak görülmüş ve bunun akademik ortalama ve sınav notlarıyla negatif bir ilişkisi olduğu; ancak öğrenme amaç oryantasyonun ise akademik not değişkenlerle bir ilişkisinin olmadığı saptanmıştır (Beck, Rorrer-Woodyve Pierce, 199: 35). Bu çalışmada geçen ders etkinliklerine katılım, not ortalaması gibi değişkenlerle ilişkili olan algılanan yetenek, derin bilişsel stratejiler kullanma, bir sorumluluğa karşı ilgi duyma, çabayı bireysel çaba ve yeteneklere atfetme ve zor olaylarla mücadele etme gibi eğitsel motivasyon unsurlarıyla akademik değişkenler (notortalaması, öğrenme isteği) arasında pozitif ilişkiler saptayan araştırmalar mevcuttur (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996).

Başarı amaç oryantasyonları, kişilerin öğrenme ile ilgili görev ve sorumluluklarında odak noktaları bulmalarını, öğrenmeye uyum sağlamalarını ve öğrenmeyi içselleştirmelerini sağlar. Bireylerin bir öğrenme görevine ilişkin farklı amaçları olabilir. Kişinin tüm belirlediği standartlar ve ölçütler kişiye özeldir. Kişi öğrenme amaç oryantasyonunu benimsemiş ise referans noktası olarak kendisini almıştır. Öz referanslı olması daha kontrol edilebilir olmasını sağlamaktadır. Performans odaklı başarı amaç oryantasyonunda kriterler ve referans noktaları bireyin dışındaki diğer kişilere bağlıdır. Kişi kendini grupla karşılaştırma, gruptan daha başarılı olma ve gruba göre başarısız olmamayı hedef olarak belirlediği zaman dış faktörleri kontrol etmek biraz daha zordur (Pintrich, 2000: 100).

2.3.1. Öğrenme Amaç Oryantasyonu

Başarı amaç-hedef oryantasyonu, öğrencilerin akademik işlerini yapma sebepleri üzerinde çalışmış ve akademik başarı alanının önemli konularındandır. Araştırmacılar tipik olarak başarı amaç oryantasyonu “öğrenme amaç oryantasyonu” ve “performans

amaç oryantasyonu” şeklinde 2 kısma ayırmışlardır (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Performans amaç yönelimi (ego hedefleri) bir öğrencinin kendi başarısını sosyal olarak karşılaştırmak diğerlerinden daha zeki görünmeye odaklanmak, zorlandığı görevlerden hemen pes etmek ve bununla ilgili endişesine vurgu yapar. Öğrenme ve ustalık hedefleri olarak da adlandırılan görev hedefleri; bir öğrencinin öğrenme materyaline ve konusuna hâkim olma, öğrenmeyi amaç edinme ve kazanç olarak da öğrenme sürecindeki gelişime odaklandığı belirtilmiştir (Urdu ve Maehr, 1995: 213–218).

Araştırmalar genel olarak öğrenme (görev) amaç oryantasyonun; motivasyon indeksleri, algılanan yetenek düzeyleri, bilgiyi derin şekilde işleme süreçlerini kullanma, zorluklarla baş etme gibi değişkenlerle pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirtilmişlerdir (Pajares ve Cheong, 2003; Dweck & Leggett, 1988). Görev amaç oryantasyonunun öz engelleme stratejileri ve çaresizlik gibi unsurlarla negatif anlamlı ilişki içinde olduğu belirlenmiştir (Midgley & Urdu, 2001).

İçsel motivasyona sahip olma ve öğreneceği konuya hâkim olma düşüncesi, kişinin kişisel gelişiminde kendi referanslarını çevreye göre değil de kendi yeteneklerine ve çabasına göre belirlemesini sağlamaktadır. Öğrenme amaç oryantasyonuna sahip birey gücünü kendi iç motivasyonundan alır bir gruba göre yetenek sergileme yerine öğreneceği konuyu ve öğrenme görevini benimsemek ister. Bu görev amaç oryantasyonuna sahip birey şu özelliklere sahiptir; (a) uygun başarıma yönelimleri belirleme ve buna göre davranma, (b) çaba gösterme, (c) zorlu görevleri seçerken yeteneğini ve olanaklarını göz önüne alma, (d) göreve karşı iç motivasyona sahip olma, (e) performansı sürekli iyileştirmek için uğraş sergileme, (f), başarısızlık karşılaştığından pes etmeme azimli olma şeklindedir. Performans (ego) yönelimli amaç oryantasyonunu sergileyen bireyler genellikle normatif değer üstünde performans sağlamak için gayret gösterirler. Yetkinliğin kriteri başkalarının başarısız olduğu yerlerde başarılı olmak veya çok az bir çabayla başarılı olmaktır. Yetkinlik algısı diğer kişilerin beklenti ve referanslarına göre sürecin başında değil de sonuçlara göre belirlenir (Lemyre, Roberts ve Ommundsen, 2002: 121-122).

Araştırmaların birçoğunda öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen bireylerde motivasyonel kazançların önemli olduğu, performans ve ego yönelimli oryantasyonlara sahip kişilerde ise amaca ulaşmak için zararlı ve uyumsuz davranışların olabileceği belirtilmiştir (Pajares ve Cheong, 2003). Amaç yönelimlerinin çalışıldığı bir araştırmada, spordaki psikolojik rekabette algılanan yeteneğin aracı rolü incelenmiştir.

Araştırmaya Norveç Uluslararası Futbol turnuvasına katılan 13–16 yaş aralığındaki 511 futbol oyuncusu katılmıştır. Öğrenme amaç oryantasyonuna sahip katılımcılar yüksek oranda sportmenlik davranışları sergilerken performans ve ego oryantasyonuna sahip katılımcılar ise kısmi sportmenlik davranışları sergilemişlerdir. Algılanan yetenek, performans amaç (ego) oryantasyonu yüksek olan oyuncular için önemli bir faktördür. Algılanan yeteneğin düşük olması, bu oryantasyondaki kişiler için kurallara ve yetkililere en az saygıyı ifade etmiş olup hedefe ulaşmak için hile davranışlar sergilenebileceğine yönelik veriler elde edilmiştir. Buna karşın, algılanan yeteneğin yüksek olması ve ego oryantasyonunda düşüklük, kurallara ve görevlilere en yüksek saygı seviyesini ifade etmiştir. Ego oryantasyonuna yüksek ve düşük eğilimde olma sportmenlik davranışlarına anlamlı bir farklılaşma olmuştur (Lemyre ve diğ., 2002: 120).

Görev veya ustalık hedefli (öğrenme amaç oryantasyonu) oryantasyonlar, daha çok öğrenen merkezli materyal ve kavramları geliştirmeye odaklanmaktadır. Kısacası öğrenme sonucunda gelişimi amaçlayan yaklaşımlardır (Jagacinski ve Nicholls, 1984, 1987). Bu hedef yönelimi ustalık öğrenme hedeflerine ve içselliğe bağlı olan duygularla iç içedir. Motivasyonu yakalama genellikle görev performansının keyfini çıkarma mutluluk diğer önemli duygulardır. Kaygı, öfke, kızgınlık gibi negatif duyguların bireydeki pozitif iç motivasyonu ve hedef görevlerini yavaşlattığı varsayılır. Bazı durumlarda bu kötü duyguların kişiyi öğrenme duygularından uzaklaştırdığı belirtilmiştir (Pekrun, 1992: 361–362).

Öz düzenleyici öğrenme becerileri profili yüksek olan öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyon yönelimli oldukları görülmektedir. Öğrenme sürecinde bilişsel süreçler kadar duygusal odaklara da önem verirler. Öğrenirken eğlenmek, pozitif duygulara sahip olmak isterler. Temel amaç öğrenmede bir şeyler kazanmak ve yetkinliğe sahip olmaktır. Öğrenme amacına uyumlu olan kişiler için başarısızlık bir fırsattır ve zor bir görev karşısında pes etme yerine mücadele etme tercih edilir.

2.3.2. Performans Amaç Oryantasyonu

Araştırmacılar; davranış kalıplarını, bilişleri, öğrenmeleri ve performans hedefleriarasındakitutarlılık ve farklılıklarının sosyal ortamda, laboratuvarında, gerçek yaşam koşullarında ve akademik ortamlarda anlaşılması gerektiğini vurgulamışlardır. Algılar, tutumlar, davranışlar, amaç ve hedef stratejileri birbirlerinden tecrit edilmeden kendi bağlamı içinde değerlendirilmelidir (Dweck, 1999: 166). Kişilerin öğrenme

kalıpları ve sosyal beklentileri bir öğrenme görevini yaparken hangi tür amaç oryantasyonuna sahip olacağını belirleyebilir. Performans amaç oryantasyonuna sahip kişiler, öğrenme amaç oryantasyonunun sahip olduğu özellikler yerine sosyal beklentilere ve kendini grup içinde karşılaştırmaya önem verirler.

Elliot ve Dweck (1988) performans amaç oryantasyonuna sahip kişiler mümkün olduğunca kendi yeteneklerini pozitif olarak gösterme çabasındadırlar. Eğer yeteneklerini yüksek derecede algırlarsa ustalık oryantasyonlu davranışlar gösterirler. Eğer yetenekleri ile ilgili olumsuz bir dönüt alırlarsa kendilerini olumlu şekilde gösterememektedirler. Performans hedef yönelimli kişiler, performanslarını düşük gösterdiklerinde yetkinlik algıları da düşmektedir. Araştırmalar, kişilik özelliklerini tam anlamıyla tanımlayamama, kişilik olarak kendini engelleyici davranışlar gösterme ve olumsuz öz değerlendirmenin birbiri ile ilişkili yapılar olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Dweck ve Legget (1988), kişiliği ile ilgili net bir yapı ortaya koyamayan kişilerin, başarısızlık karşısında uyumsuz davranışlar sergilediği, kendi ile ilgili algılarının olumsuz olduğu, zorluklarla karşılaştıklarında kendilerini çaresiz hissettikleri, başarısızlıkta kendini engellemeye yönelik atıflarda bulunma özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Deci ve Ryan (1987, 1991) kişilikle ilgili çalışmalarında özerk bireylerin, davranışlarında içsel motivasyon temelli unsurlara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenme amaç oryantasyonu bireyin öğrenmeyi amaç edindiği ve çevresel etkilerin öğrenme davranışı üzerinde rolünün çok az olduğu bir yönelimdir. Performans temelli oryantasyona sahip bireylerde, öğrenme için yeterli çabayı sergilememe, derin bilişsel stratejileri kullanmama, başarısızlık durumunda yeteneğini çok fazla sorgulama görülmektedir. Olumsuz duygu durumu ile uyumsuz davranışlar arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Meece, Blumnefield ve Hoyle; 1988). Bu bulguların aksine performans amaçlarının derin bilişsel stratejiler kullanma ve akademik başarı gibi değişkenlerle birilişkinin olmadığını belirten çalışmalara da rastlanmıştır (Greene ve Miller, 1996). Heriki bulgunun da aksine performans amaç oryantasyonunun akademik başarıyla pozitif ilişkili olduğunu belirten araştırmaya da rastlanmıştır (Harackiewicz ve diğerleri, 1998). Greene ve Miller (1996: 186), üniversite öğrencilerinde amaç oryantasyonları, yetenek, başarı algısı, derinlemesine ve yüzeysel bilişsel anlamlandırma ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada başarı ve algılanan yetenek arasında pozitif; algılanan yetenek düzeyiyle öğrenme amaç oryantasyonu, derin ve yüzeysel bilişsel anlamlandırma düzeyleri arasında pozitif ilişki

saptanmıştır. Ayrıca öğrenme amaç oryantasyonuyla bilişsel süreçleri anlamlandırma arasında pozitif; yüzeysel bilişsel uğraşlarla performans amaç ve çalışmalarında derin bilişsel faaliyetleri kullanma arasında pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır. Akademik başarı ve başarı amaç yönelimlerinin araştırıldığı bir çalışmada performans kaçınma hedef yönelimiyle akademik başarı arasında negatif bir korelasyon saptanmıştır.

Performans oryantasyon amaçlı bireyler, başkaları tarafından olumlu değerlendirmeler almaya özen gösterir ve negatif yargılardan kaçınmak için büyük çaba sergilerler. Ayrıca yeterliliğin gelişime açık değil de durağan olduğuna inanır ve genellikle içsel olarak motive olamazlar. Hata yapmak, onlar için çalışmanın amacına ulaşamayacağı mesajıdır ve başarısızlık durumunda devam ettikleri çalışmayı kolayca bırakırlar. Bu bireyler zor durumlarla yüzleşmekten kaçınırlar. Performans amaç oryantasyonlu bireyler yetenekli ve yeterli görünmeye özen gösterir ve başkaları üzerinde böyle bir izlenim bırakma onlar için olumlu ve istenilen bir durumdur. Bunun nedeni ise bu bireyler, kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaksızın yeteneklerinin yeterlidüzeyde olup olmadığına gerçekçi biçimde karar veremezler. Başarıya ulaşmak ve yeteneği kanıtlamak için çok çalışmaktan ziyade etki ve kanıt bırakmaya daha çok önem verirler (Lemyre ve diğ., 2002; Jagacinski ve Strickland, 2000). Bu performans hedefinin baskın olduğu bir sınıfta, öğretmenler sıklıkla öğrencilerin yeteneklerini ve performanslarını karşılaştırırlar sürekli bir yarış havası vardır, öğrenciler birbirleriyle rekabet ederler ve performanslarının değerlendirilmesi diğer kişilere bağlıdır. Not ortalamaları ve sınav puanlarının önemi sıklıkla tartışılır. Durum böyle olduğunda, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının onları nasıl algıladığına dair düşünceleri, merkezi bir endişe haline gelmektedir (Cavingtoon, 1992). Öğretim ortamlarında öğretmenler, öğrenciler, sınıf atmosferi ve bunlar arasındaki ilişkiler öğrenme ortamını ve motivasyonu etkilemektedir. Mevcut araştırmalar ve aralarındaki ilişkiler incelendikten sonra öğretmen inançları ve öğretim uygulamaları unsurlarının sınıf içi amaç yönelimleri ile ilişkisine bakılmıştır. Yanıtları analiz etmek için yol analizi (path analysis) tekniği kullanılmıştır. Kişisel öğretim etkinliği ve destekleyici bir okul kültürünün, öğretmenlerin algılamaları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin destekleyici bir okul kültürünü algılamaları da öğretmenlerin öğrencileri karşılaştırmaya yönelik öğretim materyali kullanma ya da sınıf görev odaklı yaklaşımı benimseme ile ilgilidir. Yeteneği göstermeye odaklanmış uygulamaların kullanımı, rekabetçi okul kültürünü oluşturmaktadır. Analizler sonucunda ustalık öğretim uygulamalarında yeteneği geliştirme, performans odaklı öğretim uygulamalarında

rekabeti destekleyici yaklaşımlar kullanıldığı görülmüştür. Ustalık (yeteneği geliştirme) okul kültüründe tüm öğretmenler arasında yeterlilik vurgulanarak; herkes için eşit fırsatlar ve kaynaklar sağlamak amaç edinilmiştir. Performans odaklı okul kültüründe öğretmenler arasında rekabet vurgulanır. Bazı öğretmenler için daha fazla fırsat ve kaynak sağlandığı görülmektedir (Deemer, 2004: 73–77).

Performans amaç oryantasyonuna sahip bireylerin bazı durumlarda öğrenme amaç oryantasyonuna sahip bireylere göre daha başarılı olabileceklerini savunmuşlardır. Performans yaklaşma amaç yönelimli öğrenciler, normatif bir yaklaşımla dış rekabet ve sınıf arkadaşlarından üstün olma ile daha iyi çalışmayı benimseyebilmektedirler. Görev üzerinde kaçınılması gereken durumlarda bile başarısızlıktan kaçınmaya çalışmak için çalışmayı sürdürebilmektedirler (Botsas ve Padelıadu, 2003: 480). Bilişsel süreçlerle birlikte duygularında amaç oryantasyonunu belirlemedeki rolü daha önceki araştırmalarda bahsedilmiştir. Başka bir çalışmada ise duyguların amaç oryantasyonuna herhangi bir rolünün olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak eğitimciler, duygularla motivasyonel hedefler arasındaki eğilimleri bilirlerse öğrencileri daha iyi motive edebilir ve başarılı akademik performansa yöneltebilirler. Sonuçlar, öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirici nitelikte hedef özellikleri benimsetmeleri, bunlara teşvik etmeleri öğrencilerin duyguları ile birlikte kendi duygularını da olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel stratejilerine duygusal süreçlerini katabilmeleri, beraberinde akademik başarıyı getirebilir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011: 634–640).

Bazı araştırmalar performans amaç oryantasyonuna sahip öğrencilerin yüzeysel bilişsel stratejiler kullandığını belirtirken, bazı araştırmacılar da performans amaçlarıyla, derin bilişsel stratejiler (Greene ve Miller, 1996) ve akademik başarı (Dweck ve Leggett, 1988) arasında çok fazla bir ilişki saptamamıştır. Bunun yanında bazı görüşler öz farkındalık ile performans amaç oryantasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve performansın amacının farkında olarak çalışmayı sürdürmenin uyumsuz bir özellik olarak nitelendirilemeyeceği savunulmuştur (Tan ve Hall, 1892-1894). Ayrıca çalışmalarında performans amaç oryantasyonuyla akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Daha çok öğrenme amaç oryantasyonuna pozitif özellikler atfedilirken performans amaç oryantasyonu biraz daha olumsuz özellik olarak algılandığını; ancak bunun kısmı olarak doğru olduğunu savunmuşlardır (Harackiewicz, Barron ve Elliot, 1998). Bu çalışmayı desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin bazı çalışmalar kendilik kavramı, akademik öz-yeterlilik, duygu, tutumlar,

akademik çalışmaya verilen değer ve çaba ile performans amaçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır (Elliot ve Church, 1997; Garcia ve Pintrich, 1991). Bazı çalışmalarda da herhangi bir ilişki tespit edememiş veya aksine negatif ilişki olduğunu saptamıştır (Middley, Kaplan ve Middleton, 2001). Aynı kişiler performans hedeflerine ilişkin geniş bir literatür taraması yapmış ve performans hedeflerinin, erkek ve yaşı daha büyük öğrenciler için kız ve yaşı daha küçük öğrencilere göre daha kolaylaştırıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Performans hedefleri ile ilgili sonuçlar, araştırmalara göre değişkenlik göstermektedir.

Performans amaç oryantasyonu ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmeler beraberinde birlikte bu amaç oryantasyonu ile ilgili daha kapsamlı bir sınıflama ihtiyacı getirmiştir (Elliot ve Church, 1997). Araştırmaların değişkenlik göstermesi, performans amaç oryantasyonu ile ilgili değişik sınıflandırmalar olma ihtimalini göz önüne getirmiştir. Bazı araştırmacılar (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Sheldon, 1997; Elliot ve McGregor, 2001) incelemelerinde, performans amacına yönelik sonuçlara göre bu hedef yönelimini tek bir çatı altında toplamanın mümkün olmayacağını belirtmişlerdir. Hedef yönelimlerini hiyerarşik olarak ele alan üçlü modele göre (Elliot, 1999), performans hedef yönelimi, performans-kaçınma (negatif değerlendirmelerden kaçmak) ve performans-yaklaşma (iyi değerlendirmeler kazanmak) olarak iki farklı boyuta ayrıştırılmıştır.

2.3.3. Performans-Yaklaşma ve Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonları

Genel formülasyonda ustalık (öğrenme) amaç oryantasyonuyla performans amaç yönelimi tek bir doğrunun karşıt uçları gibi görülmektedir. Daha önce yapılan deneysel çalışmalar, gruplar arası karşılaştırmalar için olanaklı olup öğrenci çıktıları üzerinde hem performans yöneliminin hem de öğrenme amaç yöneliminin karşılaştırmalı etkileri incelenmiştir. Bu karşılaştırmalı tasarım türlerinin engellerinden biri de, birden çok hedefin rolünü test etmeye veya katılımcılar bir hedef koşulu ya da diğerinde olduklarında aralarındaki etkileşimi test edememiş olmasıdır. Gerçek sınıf ortamında öğrenci amaç oryantasyonlarından herhangi birini farklı zamanlarda ve seviyelerde kullanabilir (Meece ve Holt, 1993; Pintrich ve diğerleri, 2003; Garcia ve Pintrich 1991). Pintrich (2003) başarı için çoklu amaçlar veya “çoklu yönelimler” geliştirilenin klasik yönteme göre daha kapsayıcı olabileceğini ileri sürmektedir. Öğrencilerin öğrenme amaçları belirlemesi, öğrenme çalışmalarından ve öğrenme materyalinden farklıdır ve bazı çalışmalar birden fazla öğrenme amacına uyumlu olmayı gerektirebilir. Öğrenciler

bir öğrenme görevinde hem başarılı olmak isteyip hem de sınıfındaki diğer arkadaşlarından daha iyi bir ortalamaya sahip olmak isteyebilir. Aynı şekilde sınıftaki arkadaşlarından çok daha fazla yetenekli olmak istemesi öğrencinin öğrenme sürecini içselleştirmediği anlamına gelmez. Kişi çoklu yönelimler ve rotalar belirleyebilir. Bu farklı rotalar öğrenme sürecinde kişiye farklı deneyimler kazandırabilir.

Birçok motivasyon araştırmacısı, öğrenme amaç oryantasyonuna sahip öğrencilerin yeteneklerini ve yeterlilik düzeylerini geliştirme, performans amacını benimseyen öğrencilerin ise yeteneklerini kanıtlama eğilimine sahip olduğunu vurgulamıştır (Pajares ve Cheong, 2003). Bununla birlikte farklı bir bakış açısı ortaya atan teorisyenler motivasyonun hem yaklaşma hem de kaçınma unsurunu içerdiğini savunmuşlardır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bireyler başarılı olduklarını göstermek isteyip başarıya yaklaşabilir, aynı zamanda başarısız görünmeme motivasyonunu da taşıyabilir. Performans amacını benimseyen öğrenciler; öğretmen ve ebeveynlerini memnun etmek, takdirlerini almak, başarılı bir öğrenci profili çizmek veya kendisini önemli hissetmek amacıyla en iyi öğrenci olmaya “yaklaşma” eğilimi gösterebilir. Aynı zamanda yeteneksiz ve başarısız görünmekten, beceriksiz görünmekten, kısacası olumsuz algılanmaktan “kaçınma” eğilimi de gösterebilir (Pajares ve Cheong, 2003).

Çok hedefli bakış açısında ana etkileri ayırmak önemli görülmektedir. Öğrenme amaç oryantasyonu, performans amaç oryantasyonunu yaklaşımının iki alt boyutu olan performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç oryantasyonlarının birbirleriyle etkileşiminin anlaşılması çoklu bakış açısı için gereklidir. Performans kaçınma davranışları daha çok uyumsuz olarak belirtilirken, performans yaklaşma ile öğrenme amaç oryantasyonu arasında birçok ilişki saptanırken performans kaçınma arasında tam tersi çok fazla inceleme yapılmamıştır. Performans kaçınma oryantasyonun diğer amaç oryantasyonları ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Middley, Kaplanve Middleton, 2001; Harackiewicz, Barran, Pintrich, Elliot ve Trash, 2002; Kaplan, Middleton, Urdan ve Middley, 2002).

Klasik sınıflama içinde Elliott ve Harackiewicz (1996) performans amaçlarını, “performans kaçınma” ve “performans yaklaşma” şeklinde iki alt unsura ayırmış ve performans-yaklaşma amaçlarının içsel motivasyonu desteklediğini belirtmiştir. Pintrich’e (2000) göre performans amaç oryantasyonu ve ustalık oryantasyonunun görevleri değerlendirmede, başarıyı değerlendirmede farklı olan yaklaşımlar sergilediklerini belirtmiştir. Araştırmacıların yaklaşımı ve aralarındaki ilişkileri açıklama tarzları araştırmacıdan araştırmacıya farklılık göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 2’de ustalık (öğrenme) oryantasyonu ve performans amaç oryantasyonu yönelimlerine karşı gösterilen tutumlar ve bu yönelimleri benimsemiş olan bireyin uzak durduğu durumlar ile ilgili bilgi verilmektedir.

Tablo -2: Öğrenme Amaç Oryantasyonu ve Performans Amaç Oryantasyonun İki Bileşeni

BaşarıOryantasyonları	Yaklaşım Gösterilen Tutumlar	Uzak Durulan Durumlar
Ustalık(öğrenme) Oryantasyonu	Görevde ustalaşma, öğrenme ve anlama üzerine odaklanma.	Yanlış anlama, tembellik ya da görevde ustalaşmaktan uzak durma.
	Konuyu derinden anlama, kişisel gelişim ve süreç üzerine odaklanma.	Yanlış yapmamayı, hata yapmamayı, görevle ilgili her şeyi doğru yapmayı standart olarak alma.
Performans Amaç Oryantasyonu	Diğerleri içinde en iyisi, en zekisi ve öğrenme görevini en yapan kişi olmaya odaklanma.	Diğerleri içinde aptal ya da beceriksiz görünmemeye odaklanma.
	Sınıfta en iyi performans gösteren kişi ya da en iyi not ortalamasına sahip olma gibi normatif standartlar üzerine odaklanma.	Sınıfın içinde en düşük ortalamaya sahip olmama, en kötü performansla sahip olmama gibi normatif standartlar üzerinde odaklanma.

Bu tablo Pintrich (2000: 100) *An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research* çalışmasından alınmıştır.

Yukarıdaki tablodaki sınıflandırmaya göre performans kaçınma amaç yönelimine sahip birisinde temel hedef başarısızlıktan kaçınmadır. Bu tarz yönelime sahip bireyler için grubun başarısı temel referans noktasıdır. Yani bu yönelimin temel amacı içinde bulunduğu gruptan başarısız olarak görünmemektir. Bir nevi başarısızlıktan kaçınma vardır. Performans yaklaşma amaç oryantasyonunda en nihafi hedef içinde bulunduğu gruptan başarılı olabilmektedir. Grubun başarılı veya başarısız olması önemli değildir. (Elliott & Harackiewicz, 1996). Performans-yaklaşma amacına uyumlu olan öğrenciler yeterlilikleri kapsamında en iyiyi yapmaya ve diğerlerinden daha çok performans sergileme yönelimlidirler. Diğer taraftan performans-kaçınma oryantasyonlu öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekirse devam ettikleri çalışmadan kolaylıkla vazgeçebilirler. Araştırmacılar çalışmalarında bu ayrımı doğrulamış ve performans-kaçınma amacının performans-yaklaşma amaç oryantasyonuna göre çok daha fazla uyumsuz davranışlara yol açtığını ileri sürmüşlerdir (Pintrich, 2003). Elliot ve Church (1997) yaptıkları araştırmada öğrenme amaçlarının başarı motivasyonu, performans

kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusu, performans-yaklaşma amaçlarının ise hem başarı motivasyonu hem de başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Geleneksel veya yenilikçi modele göre eğitim alan öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarının karşılaştırıldığı araştırmada psikolojiye giriş dersini alan 262 lisans öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Örneklem dağılımı 50 tanesi yenilikçi modelde eğitim alan öğrenci 212 tane geleneksel modele göre eğitim alan öğrenci şeklindedir. Öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu performans amaç oryantasyonuna oranla daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Geleneksel modele göre eğitim alan öğrenciler daha çok öğrenme amaç oryantasyonunu benimserken performans oryantasyonunu benimsemeye anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Çalışmada ilginç bir bulgu ise yaşça büyük öğrencilerin küçük öğrencilere oranla öğrenme amaç oryantasyonunu daha çok benimsedikleri bulunmuştur. Öğrencilerin genel ortalamaları artıka öğrenme hem amaç oryantasyonunu hem de performans amaç oryantasyonun ikisini de benimsedikleri görülmüştür. Her iki öğrenme oryantasyonunu az benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının da düştüğü görülmüştür. Araştırmalar performans- yaklaşma amaçlarının, farklı yaşlarda farklı motivasyonel öğelerle ilişkisi olabileceğini göstermektedir (Eppler ve Harju, 1997: 565-566).

Bu açıklamalara dayanarak başarı ihtiyacının, bireyleri başarıya sevk eden bir güdü olduğu ve olumlu çıktılar elde etmeye odaklanan başarı hedefinin (öğrenme veya performans yaklaşımı) benimsenmesini sağladığı düşünülmektedir. Başarılı olmaya ve kendi yeteneklerini grup içinde göstermeye yönelik çaba, başarı yaklaşım unsurunun getirdiği bir sonuçtur. Başarısızlık korkusu ise, bireyleri başarısızlığa yönlendiren bir kaçınım güdüsüdür ve olumsuz çıktılardan kaçınmaya odaklanan performans kaçınma hedefinin benimsenmesini sağladığı düşünülmektedir (Elliot, 1999: 174–176).

Elliot ve Harackiewicz (1996: 151–152) başarı hedefleri ile ilgili yaptıkları araştırmada amaç oryantasyonlarını 3 farklı çerçeveden incelenmiştir. Deneysel çalışmada üç amaç oryantasyonu için aynı açıklamalar yapılmıştır. Deneklere şu şekilde açıklama yapılmıştır: bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerden “Nina” adını verdiğimiz bulmacayı çözmeleri ve bu bulmacaya verdiğiniz tepkilerle ilgili veri toplamaktır”. Uсталık (öğrenme) amaç oryantasyonuna yönelik yapılan çalışmadan sonra değerlendirme açıklaması şu şekilde yapılmıştır: “Çalışmayı bitirdikten sonra sizin bu seanstan sonra bulmaca ilgili yaptığınız kısımlar anlatılacak ve ne kadarını yaptığınız size söylenecektir”. Performans yaklaşım ve performans kaçınma başarı amaç oryantasyonunda ise bulmaca çözülmeye başlamadan önce aynı açıklamalar yapılmıştır.

Ama performans amaç oryantasyonları grubuna bulmaca tamamlandıktan sonra “Çalışmayı bitirdikten sonra sizin bu seanstan sonra bulmaca ilgili yaptığınız kısımlar anlatılacak ve sizin diğer öğrencilere göre ne kadarını yaptığınız ve ne kadarını yapamadığınız ile ilgili dönüt verilecektir”. Bu perspektiften bakıldığında öğrenme amaç oryantasyonu bir işte ne kadarını yaptığını görme, ustalaşma olarak görünürken, performans yaklaşma ve performans kaçınma oryantasyonlarında hedefin saygınlığı aynı zamanda kendini iyi şekilde göstermeyle motive olmuştur. Bu bulgular dikkate alındığında, performans-yaklaşma ve performans kaçınma hedef yöneliminin diğer yönelimden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Bu yönelimlerin başarı çıktıları ile ilişkilerinde, öğrencinin hangi öncülü harekete geçirdiğinin önemi söz konusudur (Elliot ve Church, 1997).

Başarıya yaklaşma isteğinin ön planda olduğu kendini içinde bulunduğu gruptan daha başarılı olarak görmenin değerli olduğu performans-yaklaşma hedef yönelimine dair alanyazındaki bulgular incelendiğinde direnç gösterme, olumlu hisler ve yüksek notlar, olumlu çıktılar olarak değerlendirilmektedir (Elliot, 1999; Harackiewicz ve diğerleri, 2002). Bazı çalışmalar kaygı, istenmeyen davranışlar ve bilgiyi düşük düzeyde hatırlama gibi çıktılar olumsuz olarak değerlendirmektedir (Migley ve diğerleri, 2001). Günümüzde eğitim ortamında yapılan çalışmalarda birlikte performans yaklaşım hedefinin potansiyel faydalarının tartışıldığı görülmektedir (Elliot ve Church, 2003; Kaplan ve Middleton, 2002). Son yıllarda bazı araştırmacılar, performans yaklaşım hedefinin bazı bağlamlarda (örneğin, öğrenci rekabetinin odak noktası olan okul profili ya da yaşça daha büyük öğrenciler için) yararlı olabileceğini ortaya koymuştur (Eppler ve Harju, 1997: 565-566). Performans yaklaşım hedefi ile ilgili olası bir sorun; şartlar ya da öğrencilerin algıladıkları yetkinlik değiştiğinde ya da başarısızlık olasılığı doğduğunda performans kaçınma hedefine yönelimin olma ihtimalidir (Middleton, Kaplan ve Midgley, 2004).

Hem performans kaçınma oryantasyonu hem de performans yaklaşma oryantasyonu akademik çalışmalarda öğrencilerin motivasyon kaynağına göre değişkenlik göstermiştir. Bazı çalışmalarda olumlu akademik özelliklerle ilişkilendirilirken bazılarında ise olumsuz özellikler ile ilişkili olduğu savunulmuştur. Middleton ve Midgley (1997) performans-kaçınma amaçlarının akademik öz yeterlilikle negatif, sınav kaygısı ve yardım arama davranışından kaçınmayla ise pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Başka bir araştırmacı performans-kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusuyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Elliot ve Church, 1997).

2.3.4. Başarı Amaç Oryantasyonu ve Akademik Alanla İlgili Değişkenler

Başarı amaç oryantasyonları alanyazında diğer değişkenlerle de birlikte incelenmiştir. Genel olarak başarı amaç oryantasyonları öğrenme amaç oryantasyonu ve performans amaç oryantasyonu olarak ele alınmıştır. Öğrenme amaç oryantasyonu ile kişinin kendi akademik yeteneği hakkında bilgisini ve algılarını ifade eden akademik benlik kavramı (Marsh ve Seaton, 2013) olarak da geçen unsurla karşılaştırılmıştır. Akademik olarak kendine güvenme; öğrencilerin akademik performansını, eğitim hedeflerini, üniversiteye katılımını ve üniversite sonrası başarı düzeylerini öngören önemli bir bireysel farklılıktır (Guay, Larose ve Boivin, 2004, Kobol ve Musek, 2001). Bu farklılığın test edildiği araştırmada üniversite öğrencilerinde öğrenme amaç oryantasyonu ve iç kontrol odağı ile akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir (Albert ve Jason, 2016: 245–247). Araştırmaya 158 lisans öğrencisi katılmıştır. Bulgulara göre iç kontrol odağı , öğrenme amaç oryantasyonu ile akademik kendilik kavramı arasındaki pozitif ilişki de görülmüştür. Akademik benlik kavramı, öğrenme hedefindeki yönelim ve akademik performans arasındaki uyumu sağlamaktadır. Bununla birlikte bu dolaylı rolün, iç kontrol odağına bağlı olduğu ve iç kontrol odağı yüksek olduğunda daha güçlü olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde akademik stresle, öğrenme stratejileri ve amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelediği bir araştırmada 150 kadın, 150 erkek öğrenci 4 farklı okulda küme örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Bulgulara göre öğrenme hedef yönelimi ve öğrenme stratejileri (bilişsel ve biliş üstü) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenmenin önemli olduğunu düşünen ve öğrenme sürecinde derin bilişsel stratejiler kullanan katılımcıların aynı zamanda öğrenme hedef yönelimli oldukları görülmektedir. Ayrıca performans hedef yönelimi ile öğrenme stratejileri (bilişsel ve biliş üstü) arasında negatif ve anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrenme stratejileriyle (bilişsel ve biliş üstü), akademik stres arasında negatif anlamlı korelasyon bulunmuştur. Araştırma bulguları ışığında elde edilen sonuç, akademik stresin öğrenme stratejileri ve hedef oryantasyonu bileşenleri tarafından oluşturulan doğrusal bağlanım yoluyla tahmin edilebilirliğidir. Bulgular, ağırlıklı olarak öğrenme ve süreç yönelimli öğrencilerin daha az akademik stres yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi ise öğrenmeyi bir süreç olarak görmeleridir. Öğrenme amaç yönelimli kişilerin yetkinliklerini ve yeterliliklerini ifade edebildikleri, hedeflerine

ulaşmada tutarlılık ve hoşgörü gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla davranışlarını ve girişimlerini dış motivasyondan ziyade iç motivasyondan alırlar (Kadivar, Kavousian, Arabzadeh ve Nikdel, 2011: 453-456).

Öz yeterlilik, başarı amaç oryantasyonları ve biliş üstü değişkenlerinin akademik motivasyonu yordamadaki gücünün test edildiği bir araştırmada tesadüfi örneklem yolu kullanılmıştır. Katılımcılar Heshemtite Üniversitesi Eğitim Psikolojisi bölümü Ailede Şiddet ve Psikoloji derslerini alan 123'ü kadın 22'si erkek 145 üniversite öğrenciden oluşmaktadır. Sonuçlara göre öğrenme amaç yönelimi ile performans hedef yönelimi, biliş üstü stratejiler, öz yeterlilik, akademik motivasyon pozitif ilişki görülmüştür. Performans amaç oryantasyonu ile akademik motivasyon arasında pozitif ve öz yeterlilik ile akademik motivasyon arasında pozitif ilişki görülmüştür. Bu ilişkilerde öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yönelimi arasında ilişki dışında diğerleri anlamlı düzeydedir. Ayrıca öz yeterlilik ile performans hedef yönelimi arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başka bir bulgu ise performans hedef yönelimi, ustalık hedef yönelimi, öz yeterlilik ve biliş üstünün akademik motivasyonu yordayabildiğidir. Bağımsız değişkenler arasında boylamsal regresyon analizi sonucunda öğrenme hedef yönelimi ve biliş üstünün, akademik motivasyonu anlamlı düzeyde yordadığı; ancak öz yeterlilik ve performans hedef yöneliminin ise anlamlı düzeyde yordayıcı bir etki yapmadığı görülmüştür (Ghaleb, Ghaith ve Akour, 2015: 2070-2071).

Kişilik ve motivasyon faktörlerinin, zeka, başarı amaç oryantasyonları ve beş büyük kişilik özellikleri ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada 160 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Kişilik yönleri ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkiler, kişilik özellikleri ile hedef yönelimlerinin arasında nedensel ilişki göstermektedir. Zeka ve hedef oryantasyonları arasında ortak bir varyans tespit edilememiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki Tablo 3’de başarı amaç oryantasyonları ile beş büyük kişilik özellikleri ve zeka arasındaki ilişkiler hakkında detaylı bir bilgi verilmektedir. Ayrıca beş kişilik özelliğinin alt değişkenlerine göre dağılımı hakkında da bilgiler yer almaktadır.

Tablo-3

Bipp, Steinmary ve Spinath, (2008)Yaptıkları Araştırma SonucunaGöre Amaç Oryantasyonları, Kişilik Özellikleri ve Zeka Arasındaki İlişkiler

Beş Büyük Kişilik Özellikleri	Amaç Oryantasyonları			
	Öğrenme Amaç Oryantasyonu	Performans Yaklaşım Oryantasyonu	Performans Kaçınma Oryantasyonu	İşten Kaçınma, Başarısızlık
Nevrotizm Boyutu	0	+ Kaygı (+) Kızgınlık ve öfke (+) Depresyon (+) Öz bilinç, (farkındalık) (+) Kırılganlık, (hassasiyet) (+)	+ Kaygı (+) Kızgınlık ve öfke (+) Depresyon (+) Öz bilinç, (farkındalık) (+) Kırılganlık, (hassasiyet) (+)	0
Dışa Dönüklük	+ Aktivite, iş (+) Pozitif Duygular (+)	0	Güvengenlik (-)	Aktivite, iş (-)
Deneyimlere Açıklık	+ Fantazi (+) Estetik (+) Duygular (+) Hareketlilik (+) Düşünceleri paylaşma (+) Değerler (+)	0 Estetik (+) Duygular (+) Değerler (-)	Değerler (-)	0
Uygunluk, Anlaşılabilirlik	+ Güven (+) Özgecilik (+) Uyum (+) Yumuşak başlılık (+)	- Açıklık, saydamlık (-) Uysallık(-) Alçak gönüllülük (-)	0	Açıklık, saydamlık (-)
Dürüstlük	(+) Yeterlilik (+) Başarı için çaba gösterme (+)	Başarı için çaba gösterme (+)	0 Yeterlilik (-) Başarı için çaba gösterme (+)	- Yeterlilik (-) Sorumluluğunu bilme (-) Başarı için çaba gösterme (-) Öz disiplin (-)
Zeka	0	0	0	0

Bu tablo Bipp, Steinmary ve Spinath, (2008) yılında yaptıkları araştırmadan elde edilen verilere göre düzenlenmiştir.

Not: (-) = negatif korelasyon; (+) = pozitif korelasyon; 0 = herhangi bir korelasyonel ilişki saptanmamış

Sonuç olarak zekâ ile amaç oryantasyonları arasında bir ilişki saptanmamıştır. Dikkati çeken kısımlar ise performans yaklaşma ile bazı olumlu değişkenlerin pozitif olarak ilişkili olduğudur. Performans kaçınma amaç oryantasyonu ile yeterliliği algılama, değerler ve güvengenlik arasında negatif ilişkili bulunmuştur (Bipp, Steinmary ve Spinath, 2008: 1454–1459).

Howell ve Watson (2007: 171–174) erteleme davranışları, öğrenme stratejileri ve amaç oryantasyonlarının birbirleriyle olan ilişkisini incelemek için 170 üniversite öğrencisine ulaşımlardır. İki değişkenli korelasyon değerleri incelendiğinde, erteleme performans yaklaşım amaç oryantasyonuyla negatif, performans kaçınma davranışlarıyla da pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erteleme ayrıca yüksek düzeyde dağınıklık ve düşük düzeyde biliş üstü stratejiler kullanmayla ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Çoklu ilişkiler sonucunda dağınıklık ve bilişsel stratejiler değişkenlerinin erteleme davranışını yordadıkları saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili ise kadınların performans kaçınma oryantasyonu, biliş ve biliş üstü stratejiler kullanma ve dağınıklık alanlarında erkeklerden daha yüksek aldıkları diğer alanlarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Başarı amaç oryantasyonları ile ilgili genel bulgular ışığında, öğrenme amaç oryantasyonuna sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde derin bilişsel stratejiler kullandıkları için öğrendikleri üzerine düşündükleri görülmektedir. Performans amaç oryantasyonuna sahip öğrencilerin ise genel olarak kendini grup içinde karşılaştırma isteği sonucunda gruptan daha başarılı olma isteği (yaklaşma), gruptan daha başarısız olmadan kaçınma ya da genel olarak başarısız olmaktan kaçınma (performans kaçınma) boyutlarının olduğu belirtilmiştir. Hangi amaç oryantasyonunun tam anlamıyla diğerinden üstün olduğunu söylemek kesin bir yargı olarak görülebilir. Genel kanı ise öğrencilerin bir görev için birden fazla amaç oryantasyonuna sahip olabilecekleri düşüncesidir.

Akademik konuların içinde yer alan akademik kontrol odağı ve akademik erteleme unsurlarının başarı amaç oryantasyonları ile ilişkisi motivasyon araştırmalarının merak ettiği konulardır. Ayrıca hangi amaç oryantasyonu iç kontrol odağını arttırdığı veya akademik erteleme arttığı durumlarda benimsenen amaç oryantasyonlarının neler olduğu kariyer belirleme aşamasında olan üniversite öğrencileri için aydınlatıcı bir rehber olabileceği düşünülmektedir. Derste öğrenme etkinliği gerçekleştirilirken yapılan siber aylıklık davranışları öğrencilerin kullandıkları

amaç oryantasyonu veya öğrenme motivasyonundan mı kaynaklanmakta mıdır? Merak edilen başka bir konudur.

2.4. Erteleme Davranışı ve Akademik Erteleme

2.4.1. Erteleme Davranışı

İnsanlar hayatlarının bazı dönemlerinde yapması gerekli olan işlerini herhangi bir nedenden dolayı zorunlu veya keyfi bir şekilde erteleyebilmektedirler. Bu durum bazen kişi için yararlı olabilmektedir. Kişiler, önem sırasına göre bazen bazı durumları erteleyip daha fazla kazanç sağlayacakları bir durum oluşturabilirler. Günlük rutin işler (örneğin: araba taksitini son gün yatırıp elindeki parayı değerlendirmek, sınav için tek başına çalışmaktansa son gün arkadaşlarla daha verimli çalışabileceğini düşünmek) bunlardan bazılarıdır. Bazen de bazı kişiler için erteleme davranışı bir alışkanlık haline gelmekte ve bu durum kronikleşmektedir. Doğum günlerini erteleme, elindeki görevleri sürekli erteleme, sınavlara sürekli son anda çalışma, faturaları geç yatırma gibi hayatta rutin sayılabilecek görevleri dahi sürekli erteleyebilmektedirler. Kişiler erteleme sonucunda karşılaştıkları olumsuz durumdan dolayı kendilerini suçlayabilir, kendilerine kızabilir ve sürekli bir pişmanlık duygusu yaşayabilir. Ayrıca kişiler kendilerine “bir dahaki sefere işimi zamanında yapacağım” şeklinde telkinlerde verebilir(Chandler, 2013).

Bireyler yaşam süreci içerisinde bazı görev ve sorumluluklara sahiptir. Bu görev ve sorumluklar, bazı kişisel veya çevresel nedenlerden dolayı yapılması gereken zamanda yapılmamakta ve bu durum sıkça görülebilmektedir. Yapılması gereken iş, görev, ödev ve sorumlulukları planlanan zaman içinde yapılmaması veya yapılmasının son ana bırakılması, geç karar alma ve alınan kararların başka güne bırakılması şeklindeki davranışlar erteleme (procrastination) olarak adlandırılmaktadır. Bir toplumda sanayileşmenin ilerlemesine paralel olarak ertelemenin de arttığı ileri sürülmektedir (Milgram, 1991). Bugünkü anlamda erteleme kavramının sanayi öncesi toplumlarda kullanılmadığı söylenir. Fakat erteleme kavramının yerine geçebilecek kavramların var olduğu da bilinmektedir (Knaus, 2000).

2.4.2. Erteleme Davranışının Tarihi

Erteleme, çok geniş bir geçmişe sahiptir. Bazı kaynaklar bunu 2.5 milyon önce insanlar klanlar halinde yaşarken ortaya çıktığını belirtmiştir. İnsanlar ilk başlarda küçük gruplar halinde yaşadıkları için herkesin görev dağılımının karmaşık olamdığı

belirtilmiştir. Her ne kadar insanlar küçük gruplar halinde yaşasalar da, görev dağılımlarının karmaşık olmasa da bazı alanlardaki görevlilerin kendi sorumluluklarını yapmamaları ya da ertelemeleri ile karşılaşmıştır. Toplumlar büyüyünce bununla beraber, kültürel faaliyetler çeşitlenmiş olup ve insanların istekleri çoğalmış, planlar ve listeler artmış bununla beraber erteleme alanları da artış göstermiştir. Erteleme ile ilgili ilk önlemleri alan Hamurabidir ve ilk bahseden kişi olarak bilinir. Eski Babil lideri olan Hammurabi, gereksiz gecikmelere neden olan ertelemelerin dezavantajlarını tanımlamış ve belirlediği 283 ceza kodundan biriyle erteleme davranışını cezalandırmıştır. İlerleyen dönemlerde erteleme davranışının antik Mısır'da ortaya konulan doğal insani bir eğilim olduğundan söz edilebilir. Erteleme davranışları ile ilgili ceza ve uyarı Roma döneminde de görülmüştür (Knaus, 2000).

2.4.3. Erteleme Davranışının Tanımı

TDK'ye göre "erteleme" kelimesi "sonraya bırakmak, tehir etmek, tecil etmek, talik etmek" anlamlarına gelmektedir. Yani yapılması gereken işleri bir sonraki tarihe atmak, o an için yapmamaktır (TDK, 2017). İngilizcedeki ilk kullanım alanı ise 16. yüzyılın sonlarına dayanmaktadır. Kelime olarak "erteleme" doğrudan Latince bir kelime olan "Procrastinatus" kelimesinden türetilmiştir. Geleceğe, ileri ve öne doğru ilerleme anlamına gelen "pro" zamirinden ve yarın anlamına gelen "crastinus" kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur (Apple Dictionary, 2017).

Burka ve Yuen (1983) ertelemeyi işleri bir sonraki zamana, daha sonraya bırakmak olarak tanımlamaktadır. Ertelemenin sıkıntılı bir davranış olup olmadığı ile ilgili ölçüt ise, erteleme davranışının kişi için sıkıntı yaratıp yaratmadığı ölçütüne göre oluştuğunu belirtmiştir. Ertelemenin kişide yaratacağı sıkıntıları da iki grup altında incelemiştir. Birincisi, ertelemenin çok fazla bedeli olmayan dışsal sonuçlardan (örneğin kütüphaneye kitapların geç verilmesi gibi) oldukça ciddi sonuçlara yol açan (iş kaybı ya da kişinin evliliğinin tehlikeye girmesi gibi) dışsal sonuçlara neden olması gerekmektedir. İkinci grupta ise erteleyen kişinin bu davranış sonrasında çaresizlik, pişmanlık veya sinirlilik duygularını yaşaması içsel sorunlar olarak ele alınmıştır.

Erteleme, bir görevin belirlenen zaman ve kıstaslara göre yapılmaması şeklinde tanımlanabilir. Birey bu davranışın sonucunun kötü olacağını bilse dahi bu davranışı bir seçimin sonucunda yapmakta, yani davranışın gönüllük olarak yapılmamasını

kapsamaktadır (Ellis ve Knaus, 2002). Tuckman (1991)'e göre erteleme “öz düzenleme performansının eksikliği veya olmayışı” şeklinde tanımlanmıştır.

Erteleme kavramı ile ilgili genel çerçeveyi içine alarak bir tanım yapmak gerekirse “kişilerin bir görev, iş, ödevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da karar vermeyi geciktirme ya da planlanan zamanı geçirerek şekilde ileri bir zamana bırakmak” olarak tanımlanmaktadır. İnsanların yaşamlarında hiçbir zaman erteleme davranışı yapmadıklarına yönelik bir olguya inanmak zordur. Herkes muhakkak yaşamında en az bir kez erteleme davranışı gösterebilmişlerdir. Erteleme davranışı evrensel bir problem olarak ele alınabilir (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995).

Ertelemenin genel çerçevesini belirlemek için üç aşamalı bir çalışma sonucunda ertelemenin tanımı nevrotik şekilde organize olamama, basit olan projeleri sonuçlandırma veya görev esnasında haz duymama, bilişsel olarak düzenleme yapma boyutları incelenmiştir. Sonuç olarak çalışma “erteleme davranışının karar almayı kötü yönden etkileyen nevrotik bir durum olması, kişinin ertelemeyi hayatında birçok alana genellemesi durumu ve bilişsel olarak organize olamamasıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Lay ve diğerleri, 1986: 492–493)

Başka bir çalışmada 315 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada akademik erteleme ve akademik kontrol odakları arasında bir ilişki bulamazken, öz yeterlilik ile akademik erteleme arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Araştırmacılar, akademik ertelemeyi ise “okul ile ilgili görevleri yönetememe ve daha sonraya bırakmaya yönelik olan davranışsal eğilimden daha fazlası” şeklinde tanımlamışlardır (Ferrari, Parker ve Ware 1992: 496)

Erteleme öz düzenlemeden yoksun olarak ortaya çıkar ve bireyin kişisel amaçlarını, akademik ve kariyer ile ilişkili hedeflerini gerçekleştirmesini engeller (Tuckman, 1998). Erteleme çeşitli bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşur: (a) kişinin kendi görev potansiyeline ve kapasitesine yönelik inanç düzeyinin zayıflığı, (b) haz veya zevk veren şeylerin ertelenmemesi, (c) kişinin zor durum veya çıkmaz yaşadığı alanlarda dışsal kaynakları suçlaması şeklindedir (Bandura, 1997; Akt:Tuckman, 1998: 141–142).

Genel olarak tanımları incelersek erteleme, “bir sorumluluğu yerine getirmeyi geciktirme, sorumluluk almama ya da karar almada güçlük yaşama, alınan kararları uygulamada güçlük çekmek” olarak tanımlanmıştır (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998: 297). Solomon ve Rothblum (1984: 503), “bireyi sıkıntılı noktaya getirecek kadar iş ve görevlerin gereksiz bir şekilde geciktirme ya da erteleme” şeklinde

tanımlanmaktadır. Başka bir çalışmada güdülenme düşüklüğü erteleme sebebi olarak görülmüş olup erteleme davranışı “kişilerin yapması gereken iş ve sorumlukları yapmaması, planlanan zaman içinde işleri bitirmeye yönelik güdülenmenin olmayışı” şeklinde tanımlamıştır (Senecal ve diğerleri, 1995). Lay (1986) bireylerin akılcı olmayan sebepleri öne sürerek yapması gerekli olan sorumluluğun yapılmaması olarak belirtmiştir. Ferrari (1991) kişinin yeterince zamanı olmasına karşın işleri son ana bırakmak, ödev ve sorumluluğun bitirilmesi için gerekli zaman olmasına rağmen kararların geciktirilmesi olarak tanımlamış ayrıca bunu davranışsal bir sorun olarak görmüştür.

Tanımlar incelendiğinde erteleme davranışı ile ilgili araştırmacıların ortak bir tanımın olmadığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar motivasyon boyutunu, bazıları bilişsel kontrol zayıflığı, planlamada problem yaşama olarak görürken bazı araştırmacılar ise bunu davranışsal bir problem olarak görmüşlerdir. Genel eğilim ise erteleme kavramını bir işi ertelemeye yönelik kişisel bir özellik, davranışsal olarak ertelemeye olan eğilim ya da akılcı olmayan sebepleri öne sürerek geciktirme şeklinde değerlendirilebilir (Balkıs, 2006).

Günümüzde üniversite öğrencilerinin akademik görevleri çeşitlenmektedir. Öğrencilerin bu görevleri yerine getirmesinde zaman yönetimi, öğrenme etkinliğini ders sürecinde verimli hale getirme, sürekli öğrenme becerileri geliştirme, gibi çözümler ön plana çıkmaktadır. Hemiş hayatında iş ile ilgili görevlerde hemde ders esnasında ya da birey evde kendi başına ders çalışırken bile kendini gösterebilen sanal/siber aylaklık davranışlarını konusundaki farkındalık tüm bu öğrenme ve akademik görevleri daha verimli hale getirebilir. Zamanın çok hızlı geçtiği ve akademik ve yaşamsal sorumlulukların arttığı bir zaman dilimi olarak görebileceğimiz bu yüzyılda insanların en önemli arzularından birisi, birim zamandan alınan verimi maksimum seviyede yaşayabilmektir. Akademik alanda verim ve başarı konusunda önemli bir rolü olan siber aylaklığın incelenmesi, bu alana ilgi dutan tüm grupları ilgilendirmektedir.

2.4.4. Erteleme Davranışının Boyutları

Genel olarak erteleme davranışlarının boyutlarına bakıldığında Rothblum, Solomon and Murakami (1986: 388–391), erteleme karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve erteleme duygusal (durumsal kaygı ve fiziksel semptomlarla ilgili kaygı), bilişsel boyutu (başarısızlık korkusu, görevden kaçınma, düşüncede

uyumsuzluk) ve davranışsal boyutu (üşengeçlik ve çalışma davranışı konusunda harekete geçememe) bileşenlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

***Duygusal Boyutu;**Erteleme davranışı sonrasında veya erteleme sürecinde kişilerin hissettikleri duygular, ertelemenin duygusal boyutu olarak ele alınabilir. Kişiler erteleme davranışlarının farkına vardıkları zaman; yetersizlik ve değersizlik, kendini reddetme, ertelemeyen dolayı duyulan utanç, pişmanlık ve suçluluk hissi, hilekârlık hissi, gerginlik, panik hislerini yaşayabilmektedirler (Binder, 2000). Çakıcı (2003: 8), yaptığı incelemelerde “ertelemenin duygusal boyutu, bireylerin erteleme davranışında buldukları anlarda yaşadıkları duygusal durumların (kaygı, pişmanlık, üzülmeye, sinirlenme gibi unsurların) yer aldığını belirtmişlerdir. Ertelemenin bu boyutu, bireyin planladığı süre içinde ödev ve sorumluluklarını bitirememeye endişesinden dolayı duygusal açıdan kişisel bir sıkıntı hissetmesi olarak tanımlanmıştır (Binder, 2000).

Knaus (1998) erteleme davranışı gösteren kişilerin çaresizlik, depresyon, üzüntü, kin, hayal kırıklığı ve kızgınlık yaşadıklarını vurgulamaktadır. Solomon ve Rothblum (1984) gibi araştırmacılar bireyin bir işe başlatamama, bir işi sürdürememe ve ya başlanılan işi tamamlayamadıklarında yaşantılarında kaygı, baskı, stres ya da rahatsızlık duyması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğer birey bir görevi zamanında yapmadığında bununla ilgili duygusal rahatsızlık hissetmiyorsa bunun “erteleme” davranışı sayılmayacağını belirtmişlerdir. Duyusal boyut ile ilgili üzerinde durulan diğer bir nokta ise erteleme sonucunda hissedilen olumsuz duygunun az veya çok olmasıdır.

Yapılan incelemeler ve tanımlar incelendiğinde araştırmacıların ertelemenin duygusal boyutunu bireyin erteleme davranışında bulunurken veya sonrasında yaşadığı duygusal sıkıntı ve huzursuzluk olarak belirttikleri görülmüştür. Başka bir deyişle kişinin bir davranışı sürekli olarak başlatamaması, başlattığı işi ise sürdürememesi bu bunlar sonucunda yaşadığı üzüntülü duyguları kapsamaktadır.

***Bilişsel Boyutu;**Ferrari (1994: 673) yaptığı incelemeler sonucunda ertelemenin etkili derecede zaman yönetimi becerisinin ötesinde bir anlam ifade ettiğini duygusal davranışsal ve bilişsel unsurları içeren bir yapısının olduğu kanaatine varmıştır. Ertelemenin bilişsel boyutu düşünsel içerik ile ilgilidir. Erteleme davranışının bilişsel boyutu bireyin bilerek ve isteyerek ve belli bir amaç dâhilinde geciktirmesi olarak kabul edilmektedir. (Senecal ve diğerleri, 1995).

Erteleme davranışının bilişsel boyutu, bireyin davranışıyla verilen göreve veya işe yönelik niyeti veya davranışı arasındaki çelişkiyi ifade eder. Başka bir ifadeyle bireye bir göreve ilişkin olarak iradesini harekete geçirip geçirmemesidir (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994). Güner (2008: 2), bireylerdeki erteleme eğiliminin nedenlerini bireyin kendisine ve performansına ilişkin geliştirdiği gerçekçi olmayan beklentileri, hatalı bilişsel yüklemeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin olabileceğini belirtmiştir. Ellis ve Knaus (1977: 112), ertelemenin bilişsel boyutunda zihinsel olarak yanlış algılanan doğru olmayan düşünce yapılarının olduğunu, olayların öncelikleri değerlendirilirken yapılan yanlış değerlendirmeler ve temelde algısal hataların olduğunu belirtmektedir.

Uzun (2009: 14-15), başarısızlık korkusunu bilişsel bir değişken olarak ele alıp akademik erteleme davranışına neden olduğunu belirtmiştir. Akademik erteleme ile ilgili geliştirdikleri ölçekte bazı değişkenlerin akademik ertelemeye sebep olduğunu belirtmiştir. Ertelemeyi; değerlendirilme kaygısı, mükemmeliyetçilik, karar verme güçlüğü, bağımlılık ve yardım arama, görevden hoşlanmama, öz güven eksikliği, tembellik, girişkenlik eksikliği, başaramama korkusu, etkisiz zaman kullanımı, kontrol edilmeye karşı tepki, risk alma davranışı ve akran etkisi olmak üzere on üç sebepte toplamıştır. Hannok (2011: 135) yaptığı çalışmada öz yeterlilik ve akademik erteleme arasında negatif ilişki bulunmuştur.

***Davranışsal Boyutu;**Bu boyutta ise kişi var olan sorumlulukları bilir ancak onları yapmak yerine daha hoş vakit geçireceği eğlenceli işlerle meşgul olmayı seçer. Bir türlü harekete geçememe vardır (Lay, 1986).Başka bir deyişle bireyin niyet ettiği davranışı yapmaması, sorumluluktan kaçması ve onun yerine başka bir davranış koymasındadır (Binder, 2000). Birey planlanan zaman içinde sorumluluğu yapmayarak zamanı verimsizleştirebilir (Senecal ve diğerleri, 1995), sürekli olarak erteleme bireylerde bıkkınlık eğilimleri, dikkat bozuklukları ve düşük benlik saygısına neden olabilmektedir (Ferrari, 2000).

Araştırmalar ve incelemeler sonucunda erteleme davranışının tek bir boyut ile açıklanamayacağı görülmüştür. Erteleme davranışının duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutuna; bireyin zaman yönetimindeki yetersizliği, amaca yönelik davranışlarındaki koordinasyon sorunu, karar verme süreçlerinde yaşadığı güçlük, akılcı olmayan inançları, hatalı bilişsel yapılanmaları ile mükemmeliyetçilik, stres, kaygı ve depresyon gibi faktörler de etki etmektedir. Bu faktörlerin etki ettiği erteleme davranışı sonucunda

bireyde tembellik, öz-güven eksikliği, motivasyonda düşüklük gibi sonuçlar ile karşılaşmaktadır.

2.4.5. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar

2.4.5.1. Psikoanalitik Yaklaşım

Psikoanalitik kuram erteleme davranışlarını içsel çatışmalar ve nevrotik yapılarla açıklamakla birlikte erteleme davranışının temelini kaçınma (avodiance) kavramı üzerine temellendirmiştir (Ferrari,Johnson ve McCown, 1995). Freud kişiliğin temelini birbiriyle çelişkili olan id, ego ve süperego olarak adlandırılan üç doğal birimden oluştuğunu savunmaktadır (Cüceloğlu, 2012: 410). Freud kaygının bireyin farkında olmadığı yıkıcı, zarar verici ve rahatsız eden duyguların egoya gönderdiği hatırlatıcı sinyaller olduğunu iddia etmiştir. Kaygı durumunda ego, kendini korumak için bilinçsiz başa çıkma yolları olan savunma mekanizmalarını devreye koyar ve birey kaygıdan kurtulmanın yollarını arar (Cüceloğlu, 2012: 300-301). Freud tamamlanmayan ya da kaçınılan durumların aslında savunma mekanizmalarıyla egoyu tehdit edici ortamdan uzaklaştırıp yani kaçınma (avodiance), erteleme davranışına sürüklediğini belirtmiştir. Birey aslında erteleyerek daha cazip ve kolay görünen savunma mekanizmasını kullanmaktadır.

Özellikle nevrotik davranış gösterme yönelimli bireylerin savunma mekanizmalarını çok fazla kullandıklarını bu tarz bireylerin günlük hayat sorunlarıyla mücadele etme yerine kaçınmacı ve ertelemeci yapıda oldukları görülmektedir. Başarısızlıkla mücadele etme ve yetersizliklerle mücadele etme bazen kişilere ağır gelebilir. Bu kaçınma davranışları, farklı bir davranış modeline doğru bir yönelime sürükleyebilir. Aslında problem halledilmemiş sadece geçiştirilmiştir. Bu tarz kaçınma ve ertelemeler bireylerde bedensel semptomlarla kendini gösterebilir. Aslında kişi belli bir rahatlığı sağlamak için o durumdan kaçınmayı seçebilmekte esas olan yüzleşmesi gereken durum daha fazla kaygı oluşturduğundan bireyin mücadele gücünü kırabilmekte bunun da beraberinde bireyin gelişimi önünde engeller oluşturmaktadır (Geçtan, 2003).

2.4.5.2. Psikodinamik Yaklaşım

Psikodinamik kuram, çocukluk dönemine atıfta bulunmakta ve erteleme davranışlarının çocukluk dönemi yaşantılarıyla açıklanabileceğini savunur. Çocukluk

döneminde yaşanan travmalar ve bilişsel süreçlere zarar verebilecek çocukluk yaşantıları, ilerleyen dönemlerdeki görev ve sorumluluklara yaklaşım biçimini belirler (Ferrari ve diğerleri, 1995). Ertelemeyi psikodinamik açıdan ele alan Missildine (1963)'e göre, erteleme çocukluk döneminde yanlış yetiştirme tarzlarından kaynaklanmaktadır. Aşırı derecede beklenti, çocuğa performansının üzerinde bir hedef koyma, anne ve babanın sevgisinin hedeflerle ilgili beklentilerle bağdaşmaması ertelemenin çocukluk döneminden itibaren kişinin zihnine yerleşmesini sağlar. Çocuk bu tarz yetiştirilirse başarısızlık durumunda egonun zayıflaması, buna eşlik eden kaygı ve başarısızlık korkusu ertelemeyi de beraberinde getirir. Erteleme davranışı anne-baba tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir (Missildine, 1963; Akt: Kandemir, 2012: 29).

2.4.5.3. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım erteleme kavramını bireyin bireyin davranışlarında yaşamış olduğu pekiştirme, ödül ya da ceza sonucu oluşan öğrenilmiş bir davranış örüntüsüyle açıklamaktadır (Ferrari ve diğerleri, 1995). Öğrenme insan organizması dışında, diğer canlılarla yapılan araştırmalarda klasik ve edimsel (ödül) koşullanma olmak üzere iki temele dayandırılmıştır. Ancak insan organizması diğer canlılardan farklı olarak öğrenmenin temelinde organizmanın algılaması, hatırlaması, düşünmesi bir nevi bilişsel süreçlerin aktif olarak kullanıldığı bir yapıdan bahsetmek mümkündür (Cüceloğlu, 2012: 162). Literatür incelendiğinde bu konuyla ilgili olarak erteleme davranışıyla ilgili daha çok edimsel koşullanma üzerinde durulduğunu ifade edilmiştir. Ertelemenin geniş bir açıklamaya ihtiyacı olduğunu, akademik ertelemeyi açıklarken klasik koşullanma, edimsel koşullanma, sosyal öğrenme kuramı ve davranışı etkileyen bilişsel etkenler olduğunu belirtmiştir (Kağan , 2010: 20).

McCown ve Johnson (1991) öğrencilerin çalışmaktan kaçındıkları zamanlarda neler yaptığını incelemişlerdir. Öğrenciler ders çalışmanın vermiş olduğu pekiştirici etkilerden daha fazla ağır basan etkinliklerle uğraşmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Eğer öğrencinin dışa dönük olma eğilimi vurgulanmışsa çevresinden pekiştireçler almışsa ders çalışmaktan ziyade dışa dönük aktivitelerle ilgilenmeyi tercih etme eğilimindedir.

Erteleme eğiliminin bilişsel ve davranışsal boyutuna en fazla vurguyu yapan kuram Ellis ve Knaus (1971) tarafından yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Bu kurama göre, duygu ve davranışlarımızı çevre etki eder fakat, bilişsel yapılarımız ise bu

süreçte aracılık yapmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977). Erteleme eğiliminde düşünsel süreçleri inanç, tutum, değer, düşünce tarzları gibi değişkenlerin dahil edildiği bir çalışmada bilişsel süreçlere de vurgu yapılmıştır. (Balkıs, 2006: 24).

2.4.5.4. Gestalt ve Seçim Teorisi Kuramı

Gestalt terapinin temel motivasyonu, “insanlar büyüyebilmek için organizmalarını düzenlemeye çalışmaktadırlar” görüşü üzerine temellendirilmiştir. Kendini düzenleme sürecinin amacı, çevre ile harmoni içinde bulunmak, olgunlaşmak ve kendini gerçekleştirmektir. Kendini düzenleme, organizma için neyin iyi neyin kötü olduğunu ayırt edebilmesi, şeklinde açıklanmaktadır. İnsanın kendini düzenleme eğilimi doğustandır ve insanlar değişen çevreye kolayca adapte olurlar (Murdock, 2012). Gestalt yaklaşımı ayrıca bireye şimdi ve buradaya odaklanma anda var olmayı esas alır. Geçmiş ve gelecek kişideki enerjiyi alır gücün ve kuvvetin şimdi ve burada olmasını engeller. Bireylere öğretilmesi en zor gerçek, hayatın anın içinde olduğu gerçeğidir. İnsanlar geçmişinde bazı takıldığı noktalar vardır ve enerjilerini bunlara kanalize eder ya da gelecekle ilgili sonsuz planlar yaparlar (Voltan Acar, 2012).

Gestalt ertelemeyi insan şu an ve buradaya yani şimdiki ana olan uzaklığı şeklinde yorumlamaktadır. Bireyin içinde bulunduğu zaman ve mekan dahilinde birşeyler üretme becerisinin eksikliğidir. Birey bunu gücünü toplayamaz kendi denetiminden uzaklaşır varoluşsal boşluk içinde çırpınıp durur. Zaman ve mekan anlamında “şimdi ve burada” olmayan kişi davranışların iç sorumluluğunu almaktan uzaktır (Corey, 2008). Gestalt yaklaşımı “şekil” ve “zemin” kavramlarından da bahseder. Gestalt görüşünde “şekil” orada olan bir özellik demektir. Zemin ise yaşamın tümüdür. Algı terimleri bakımından, şekil nettir ve bizim dikkatimizi çekmektedir, bunun dışındaki herşey zemin haline gelir. Bir ihtiyaç, bir şekil haline geldikten sonra kişi bu ihtiyacı karşılamak için bir davranış başlatır (Murdock, 2012: 207). Erteleme davranışına “şekil” ve “zemin” ekseninde yaklaşırsak bireyler için günlük hayattaki sorumluluklar bazen “şekil” bazen de “zemin” konumundadırlar. Ertelemeciler için ödev yapma, ders çalışma, kitap okuma, yazma gibi akademik görevler genelde zeminde yani arka planda kalırken eğlenceli vakit geçirme, internet aktiviteleri ile uğraşma, uyuma, işi sonraya bırakma düşüncesi gibi erteleme davranışları zemine yerleşmektedir.

Seçim teorisine göre aslında yaptığımız herşey kendi seçimimizdir. Buna hissettiğimiz mutsuzluk da dahildir. Seçim teorisi, hayatımızın kontrolünün düşündüğümüzden daha fazlasını elimizde bulundurduğumuzdan bahsetmektedir. Bu

yaklaşım iç kontrol psikolojisine atıfta bulunur hayatımızın yönünü belirleyen seçimleri neden ve nasıl yaptığımıza açıklık getirir. Eğer insana ilişkin gelişme çizgisini yukarı çekmek istiyorsak, dış kontrol teorisinin yerini seçim teorisinin almasından bahseder (Glasser, 2005: 9-21). Davranışlarımızın seçiminin bize ait olduğu dolayısıyla sorumluluğun ve sonuçlarının da yine bize ait olduğuna vurgu yapar. Sadece yaptıklarımızdan değil düşündüklerimizin ve hissettiklerimizinde sorumluluğu bize aittir (Corey, 2008).

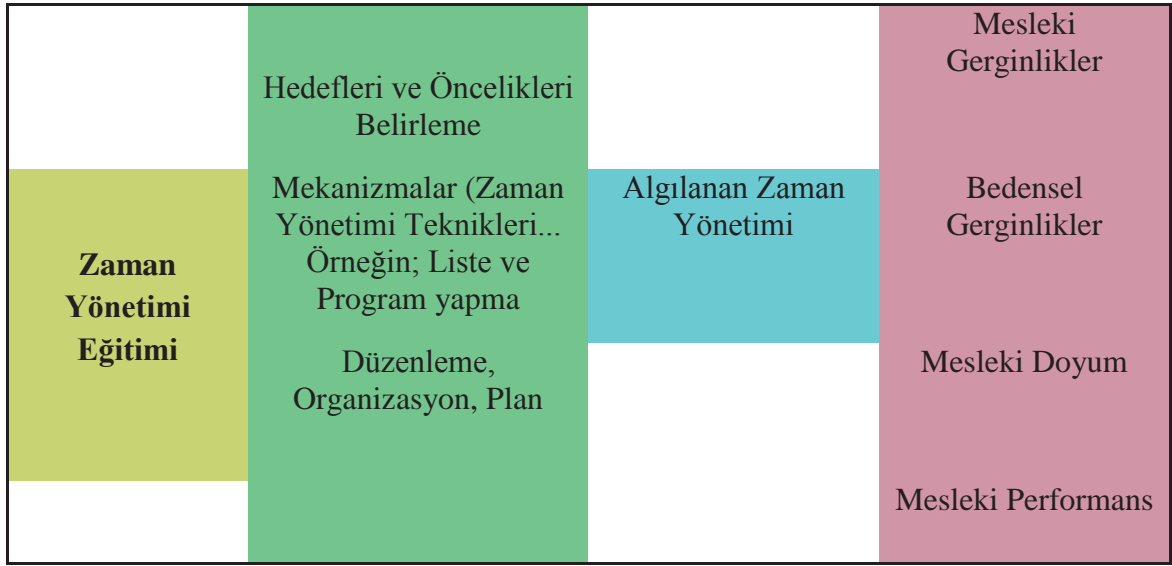
Erteleme davranışını seçim teorisi perspektifinden değerlendirirsek bununla ilgili kanıta dayalı bir araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Erteleme davranışının davranışsal boyutunda birey yapması gereken bir işi sürdürememe gibi davranışlar göstermekte yani yapmamayı seçmekte ve yapmanın verdiği sorumluluktan uzaklaşmaktadır (Corey, 2008). Glasser'e göre (2005), seçim kuramının iç kontrol odağına vurgu yaptığından seçimlerin bu kontrol odağından çıkıp çıkmadığı gerçekte davranışı etkileyen mekanizmadan ziyade kişinin toplam davranışı üzerine odaklanır. Erteleme davranışı açısından seçim kuramı birey davranışı sonunda ertelemeyi seçerse bu bireyin seçimidir ve olumsuz davranışsal ve duygusal sonuçların (kötü hissetmek, pişmalık, suçluluk, dersten kalma) sorumluluğu bireye ait olan şeylerdir.

2.4.5.5. Zaman Yönetimi Kuramı

İnsanların hedeflerine ulaşmasında, günlük işlerini yönetmede, neyi ne zaman hangi aralıkta yapacaklarını belirlemede, belli bir süre içinde yapılacak olan eylemlerin niceliği ve niteliğini belirlemede ihtiyaç duyulan temel kaynak zamanı yönetimidir. Zamanı yönetmek bireyin ödev ve sorumluluklarında maksimum düzeyde verim alması kendisinin planladığı süre içinde ifa etmesi bu konudaki genel başarısını kapsar. Macan (1994) zaman yönetimi kuramı ve eğitimlerinde 3 tip yapıdan bahsetmiş ve bunları zaman yönetimi davranışı olarak nitelendirmiştir. Bunlar: kişinin hedef ve önceliklerini belirlemesi, zaman yönteminin teknikleri, değişim için düzenleme- planlama ve organizasyonudur. Kuramında zaman yönetimin öncüleri, arabulucu değişkenleri ve çıktı değişkenlerini temel almış ve zaman yönetiminin davranışlarının belirleyicileri olduğunu iddia etmiştir.

Aşağıdaki Şekil 1'de zaman yönetimi alanında çalışmalar yapan Macan (1994) tarafından ortaya konulan süreçsel metod anlatılmaktadır. Algılanan zaman yönetimi ve zaman yönetimini etkileyen özelliklerden bahsedilmektedir. Zaman yönetimi eğitimi

sonucunda oluşturulacak planlama hakkında da bilgi verilmiştir.



Şekil-1:Macan tarafından önerilen zaman yönetimi sürecini anlatan model. *Şekil, Macan (1994: 382) tarafından yayımlanan, zaman yönetimi: süreç modelini test etme çalışması'ndan alınmıştır.*

Modeli anlattığı çalışmada bu davranışların zamanı kontrol etme algısı ile sonuçlandığını daha doğrusu bireye zaman üzerinde bir kontrol hissi oluşturduğunu belirtmiştir. Hedefler, planlama ve organizasyonla birlikte kişi kendi zamanını parçalara ayırmaktadır. Kişinin kendi zamanı ve davranışları üzerinde kontrol sağlamanın işi başlatma, işten doyum ve verim alma ve iş performansı arasında arabulucuk görevini yaptığını belirtmiştir (Macan, 1994: 382).

Vodanovic ve Sib'e göre (1997: 214), ertelemeci bireyler zamanı düzenleme ve zamanı etkili bir şekilde kullanmada yetersizdirler. Toplamda 115 ırlandalı üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmış, zamanı yapılandırma ölçeğinin alt başlıklarından olan amaçların anlamlılığı, rutin işleri yapılandırma, şimdi ve buradaya odaklanma, etkili organizasyon ve sebat değişkenleriyle erteleme arasında negatif ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Erteleme eğiliminin bir zaman yönetimi eksikliği olduğu söylenebilir. Bireyler planlama, öncelikleri belirleme, organizasyon gibi alanlarda düzenlemede yetersizlikler yaşadıkları zaman erteleme eğilimi kaçınılmaz olabilmektedir.

Ertelemeci bireyler amaçsızca bir işten diğerine sürüklenirler. Neler yapacakları planlı değildir, plan yapsalar da plana uyma konusunda sıkıntılar yaşarlar. Görevleri

tamamlamak için gerekli olan zamanla çok ilgilenmezler ve sonucunda zamanı kontrol etme ile ilgili algılarını tetiklemedikleri için bir görevi belirledikleri zaman içinde bitirmede başarılı olamazlar (Vodanovic ve Sib, 1997: 211-212; Bond ve Feather, 1988: 327).

Milgram, Sroloff ve Rosenbaum (1988) yaptıkları araştırmada görevlerini hemen planlayan ve bunu takip eden bireyler bunu belirli bir zaman dilimi içinde yapma eğilimindedirler. Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise; üniversite öğrencileri önceliklerini tespit etme, günlük rutin görevleri planlama ve sevk etme kabiliyetlerindeki yetersizliklerinin erteleme davranışlarıyla sonuçlandığını belirtmişlerdir. Akademik erteleme ve motivasyonu inceleyen iki araştırma yapılmıştır (Klassen ve diğerleri, 2010: 368). Motivasyonel değişkenlerle erteleme aynı bağlamda ele alınmış ve öz yeterlik ve öz düzenleme her iki bağlamda erteleme ile güçlü bir ilişki içinde oldukları belirlenmiştir. Klassen ve diğerleri (2010: 371-372), ikinci araştırmada ise negatif düzeyde ve şiddetli erteleme davranışı gösteren lisans öğrencileri, nötr ertelemecilere göre erteleme için daha fazla zaman harcamaktadırlar. Ödev yapma, ders çalışma, kitap okuma, yazma gibi akademik görevlerden kaçan öğrenciler sıklıkla birşeyler yiyip içme, televizyon izleme, e-mail kontrolü yapma, arkadaşlarla konuşma, internette sörf yapma, kaçamak (şekerleme) uykular, internette sörf yapma, chat yapma, alışveriş yapma, bilgisayarda oyunlar oynama gibi davranışları seçmektedirler. Erteleme davranışı gösteren üniversite öğrencilerinin zaman planlamasında eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

2.5. Akademik Erteleme

İlgili literatürde erteleme davranışı; eğer yaşamın tüm alanlarında kendini gösteren bir erteleme davranışı ise bu kişisel bir özellik olarak erteleme (trait procrastination) ancak belirli alanlara özgü olarak görülüyorsa duruma özgü erteleme (situational procrastination) olarak ele alınmaktadır. Akademik görevler bazı kaynaklarda durumsal erteleme olarak görülmektedir. Akademik ertelemenin kapsamında ödevleri geç teslim etme, okulla ilgili sorumlulukları yapmama, derse geç gitme gibi davranışlar yer almaktadır (Aydoğan, 2008: 2).

Öğrenme sürecinin aktif öğreneni olan öğrencilerin, ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma, günlük ya da haftalık okuma ödevleri, dönem sonu projelerini tamamlama gibi yerine getirmesi gereken birçok akademik sorumlulukları vardır. Ancak, mesleki

bilgi ve beceri kazandıkları bu süreçte öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmediği ve çoğunlukla başka bir zamana bıraktıkları sürekli gözlenen davranışlardandır. Akademik alandaki görevleri (sınavlara hazırlanmayı ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevleri, projeleri son ana bırakmak) erteleme davranışı öğrenciler için başa çıkmakta zorlandıkları bir problem durumudur (Çakıcı, 2003). Solomon ve Rothblum'a (1984) göre akademik erteleme davranışı karmaşık bir süreç olduğundan farklı değişkenlerle ilişkilendirilmekte ve buna bağlı olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Akademik erteleme ve etkileri ile ilgili üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalara baktığımızda birçok sonucun ortaya çıktığını görmekteyiz. Hussain ve Sultan (2010: 1899–1901), 500 üniversite öğrencisi ve 40 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada en fazla görülen akademik erteleme alanlarının şu şekilde olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite öğrencileri sırasıyla en fazla ödevler, sunumlar, sınavlar, grup ödevleri aktiviteler, kütüphane çalışmalarını ertelemektedirler. Ertelemenin sebeplerini; hastalık, sosyal problemler, motivasyon eksikliği, iş konusunda müktedir olamama, aşırı güven, tembellik, öğretmen tutumları, yönlendirmenin olmayışı şeklinde sıralamışlardır. Erteleme sonucu en fazla yaşanan problemler ise sırasıyla; düşük başarı, sınavlardan kalma, sınav korkusu, depresyon ve kaygı ve moralin düşmesi şeklinde sıralamışlardır. Bir meta analiz çalışmasında ise Kim ve Seo (2015), erteleme ile akademik performans arasındaki ilişki hakkındaki bulguların tutarsız olduğunu savunmuşlardır. Toplam 38.529 katılımcıyı içeren 33 ilgili çalışmayı içeren bir meta analiz çalışması yapılmış ve bulgular sentezlenmiştir. Bu analiz sonucunda ertelemeyle akademik performans arasında negatif ilişki saptanmış; bu ilişki ölçümler ve göstergelerin seçiminden etkilendiği belirtilmiştir. Jadidi, Mohammadkhani ve Tajrishi (2011) üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve mükemmeliyetçilik üzerinde çalışmışlardır. Tahran kentindeki üniversitelerden çok kademeli küme rastgele örnekleme yöntemiyle seçtikleri 92'si erkek 108'i kız 200 kişi üzerinde çalışmışlardır. Bulgular göre üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik puanları arttıkça daha çok akademik erteleme davranışları gösterdikleri saptanmıştır. Babadoğan (2010), ELT (English Language Teaching) öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel bir çalışmada birey temelli öğrenme modeli ile tasarlanan öğrenme yöntemlerinin akademik ertelemeyi azalttığı ve akademik başarıyı arttırdığını belirtmiştir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışı ve kaygı düzeyleriyle ilgili literatürde yapılan bazı çalışmalarda; akademik erteleme davranışı ile kaygı arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, kaygı yaratan konuların ertelendiği ve erteleme sonrasında kaygının kısa bir süreliğine ortadan kalktığı bulgusuna ulaşılmıştır (Solomon ve Rothblum, 1984; Senecal ve diğerleri, 1985). Bireylerin başkaları tarafından değerlendirileceği düşüncesinin ertelemeyi tetiklediği ve sürekli hale getirebileceği belirtilmiştir.

Genel erteleme davranışları ve akademik erteleme ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar son dönemlerde nicelik yönünden arttığı görülmektedir. Erdoğan (2016) üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ve durumluk kaygı düzeyleri üzerinde yaptığı çalışmada 216 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Erkekler öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasında fark olup bunun erkeklerin lehine olduğu saptanmıştır. Benzer konunun yapıldığı başka bir çalışmada Aydoğan (2008), 220’si kız ve 180’i erkek olan lise son sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yapmıştır. Bulgulara göre akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bunun yanı sıra, akademik erteleme davranışı ile durumluk kaygı ve öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca benlik saygısının akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olduğunu, durumluk kaygı ve öz-yeterlilik inançlarının akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrenciler düşük düzeyde akademik erteleme gösteren öğrencilere göre daha fazla durumluk kaygı yaşadıkları belirtilmiştir. Akdoğan (2013: 43–45) tarafından 441’i kız, 129’u erkek olmak üzere 570 üniversite öğrencisinden oluşan örneklem üzerinde yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarıyla; stres, anksiyete ve depresyon durumlarını karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularına göre; depresyon düzeyleri orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin düşük düzeyde olanlara göre daha fazla akademik erteleme yaptıklarını benzer şekilde aynı durumun stres düzeyi orta ve yüksek düzeyde olan öğrenciler içinde de geçerli olduğu belirtilmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada Bulut (2014: 45–51) tarafından 236’sı (%45.6) kız ve 281’i (%54.4) erkek olmak üzere toplam 517 sosyal bilgiler öğretmen adayı üzerinde çalışmıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim türüne ve günlük internet

kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin düzen ve kişisel standartlar alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçilik davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri algısı alt boyutları ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi ve aile beklentileri alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Son olarak, sorumluluk ve akademik başarı ile akademik erteleme davranışı arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları üzerinde yapılan başka bir çalışmada Ateş (2016), 195’i erkek, 135’i kadın toplam 357 öğretmen adayını çalışmaya dâhil etmiştir. İnternet bağımlılığı, zaman yönetimi ve akademik ertelenme değişkenlerinin incelendiği çalışmada, internetin aşırı kullanımı ile zamanı kontrol etme arasında negatif, aşırı internet kullanım ile akademik erteleme arasında ise herhangi düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Duman, 2016) ergenlerin problemleri internet kullanımları, akademik başarı ve akademik erteleme düzeylerinin incelendiği bir çalışmada 392 lise öğrencisini dâhil etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin akademik başarıları ile akademik erteleme puanları arasında da anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin problemleri internet kullanımı ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde yaygın olarak görülen akademik erteleme davranışları, sınavlara hazırlanmayı geciktirme, ödev ya da projeleri zamanında teslim etme ve derse hazırlanma gibi konularda yaşanan erteleme davranışlarıdır. Erteleme tanımları incelendiğinde; her geciktirmenin erteleme olmadığı, erteleme davranışı olması için ertelemenin sıklığı, şiddeti ve bireyin isteğinin önemli olduğu görülmektedir (Balkıs, 2006). Akademik hayatta erteleme hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırma bulgularına göre çeşitli psikososyal değişkenleri etkilediği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sıklığı üzerinde yapılan araştırmaları incelediğimizde şu sonuçlarla karşılaşmaktayız. Solomon ve Rothblum (1984) bir grup üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sırasıyla ödev sorumlulukları, sınavlara hazırlanma, derse devam etme, idari sorumluluklarını yapmama davranışlarını ertelediklerini belirlemiştir. Ellis ve Knaus (1977), her üniversite öğrencisinin mutlaka akademik erteleme yaptığını ve bu oranın üniversite öğrencilerinde %95 olduğunu belirtmiştir.

Erteleme davranışlarının çok yoğun olarak yaşandığı üniversite döneminde, birçok faktör erteleme davranışını etkilemekte ve tetiklemektedir. Üniversite

öğrencilerinden beklenen akademik çalışmalarını aksatmamaları, mesleki ve kariyer geçiş aşaması olan bu dönemi en iyi şekilde değerlendirmeleridir. Erteleme davranışının akademik boyutta ele alındığı araştırmalarda, araştırmacılar tarafından yakından ilişkili olabileceği düşünülen ve çokça üzerinde durulan konular depresyon, zaman yönetimi, stres, internet kullanımınıdır. Akademik erteleme davranışı, öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etki eden faktörlerden biri olarak düşünülmüştür. Araştırmalar problemlili ve sağlıksız internet kullanımı sonucunda okulda başarısız olma, dersi kaçırma, sınavlara girmeme gibi akademik başarı ile ilişkisi olabilecek alanlarda öğrenci üzerinde olumsuz etkileri bulunduğunu saptamışlardır (Griffiths, 20001; Young, 2004). İnternette geçirilen aşırı zamandan dolayı internet kullanımı için aşırı zaman harcadıklarından dolayı sosyal, mesleki, akademik ve ailevi yönlerden çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve kullanıcılar zarar görmektedir (Young, 1996). Vakitlerini diledikleri gibi internet kullanarak geçiren üniversite öğrencileri, çoğu kez planlanan zamanda çok daha fazla internette kalmakta ve amaçsızca gezinebilmektedir. Zamanı sağlıklı ve doğru kullanma konusunda sıkıntı yaşayan üniversite öğrencileri, akademik görevlerini yerine getirecek zamanlarının olmadığından şikâyet etmekte ve bu görevlerini çeşitli bahaneler sunarak sürekli ertelemektedirler. Bireylerin planlı yaşama konusunda yetersizlikleri, erteleme davranışı göstermelerine neden olmaktadır ki üniversite öğrencileri, erteleme davranışını genellikle akademik hayatlarını olumsuz etkileyen akademik erteleme davranışı olarak göstermektedirler (Ateş, 2016: 8–9).

2.6. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmada geçen konularla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar kuramsal bilgiler kısmında verilen sıralamaya göre düzenlemiştir.

2.6.1. Siber Aylaklıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İşyerlerinde amaç dışı, iş ile ilgisi olmayan internet kullanım davranışları olarak geçen sanal aylaklık eğitim öğretim ortamlarında siber aylaklık olarak adlandırılmaktadır. Kuramsal bilgiler kısmında araştırmanın temel dayanaklarının yer aldığı belli başlı çalışmalar verilmiştir. Literatür incelendiğinde siber aylaklık konusunun Türkiye’de araştırma alanında yeni bir konu olduğu göze çarpmaktadır. Siber aylaklık davranışları akademik motivasyon, kontrol odakları, akademik erteleme,

başarı amaç yönelimleri, not ortalaması, problemlerli internet kullanma gibi değişkenleri dahil olduğu araştırmalarla birlikte ele alınmıştır.

Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin içsel denetim odağı yönelimli oldukları zaman ders esnasında arama, sosyal ve haber siber aylaklık davranışlarında azalma olduğu görülmektedir. Dış kontrol odağının alt boyutlarından olan adil olmayan dünya inancı ve çabalamanın anlamsızlığı alt boyutları artıkça siber aylaklık yapma düzeyleri de artmaktadır (Yaşar, 2013: 52-62). Ceyhan ve Gürcan (2008), yaptığı araştırmada sonucundaki bulgulara göre, denetim odağı ve antisosyal eğilimlerin problemlerli internet kullanım davranışının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Ek olarak, bu araştırmada sosyal normlara uyumun problemlerli internet kullanım davranışlarının önemli bir yordayıcısı olmadığı belirtilmiştir.

Ergün, (2012) öğrenci gözüyle siber aylaklık davranışlarının nedenlerini belirlemek amacıyla, 10 üniversite öğrencisiyle yarı yapılandırılmış nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre siber aylaklık davranışlarının nedenlerini 5 tema (motivasyon, derse hedeflenme, öğretmen, ortam ve zaman) olarak belirlemiştir. Siber aylaklığın eğitim literatürüne girmesiyle beraber öğrencilerin öğrenme davranışları üzerinde önemli bir engelleyici olduğu görülmüştür. Eğitim öğretim ortamına entegrasyonu doğru algılanmazsa öğrenen kişilerin performansına ket vuran, motivasyonu düşüren, dikkati dağıtan, öğrencileri öğrenme amacından uzaklaştıran bir unsur haline dönüşebilir (Ergün ve Altun, 2012; Kalaycı, 2010; Kurt, 2011; Yaşar 2013). Öğrenme amacı ve motivasyonun ders dışı internet kullanımının temel sebebi olduğunu belirtmiştir (Ergün ve Altun, 2012: 47). Üniversite öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ve siber aylaklık davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada 443 lisans öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda internet kullanım süresinin, internete olan ilgi düzeyinin, internet kullanım becerisi ve akademik güdülenmenin siber aylaklık davranışlarını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Çok ve Kutlu, 2018: 13).

Literatür incelendiğinde genellikle siber aylaklık araştırmalarında eğitim ile ilgili unsurlar yer almaktadır. Ancak bazı araştırmacılar, siber aylaklık davranışlarını yordayan kişilik değişkenleri üzerinde durmuşlardır. İş ortamında siber aylaklık davranışlarıyla erteleme davranışları arasında pozitif, beş büyük kişilik özelliklerinden dürüstlük, anlaşılabilirlik ve iş konusunda özenlilik boyutları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın da konusu olan siber aylaklı ile ilişkisi incelen akademik erteleme davranışları ile ilgili yapılan bir çalışmada Duman (2016: 64), 392 kişilik bir

ergen grup üzerinde problemlı internetin akademik erteleme davranışları üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırmada akademik ertelemenin önemli yordayıcılarından birisi olarak aşırı internet kullanımı ve internetin olumsuz sonuçları bulgularına ulaşılmıştır. Odacı (2010:1111), 398 üniversite öğrencisi üzerinde, akademik özyeterlilik, akademik erteleme ve problemlı internet kullanım davranışlarını incelediği bir araştırmada akademik öz yeterliliğin, problemlı internet davranışlarını yordadığını; ancak akademik ertelemenin ise problemlı internet davranışlarını yordamadığını belirtmiştir. Üç değişken birlikte akademik erteleme davranışının % 26'lık kısmını açıklamaktadır.

Nitekim başka bir araştırmada, toplamda 661 öğrenci üzerinde yapılan problemlı internet kullanımı, akademik öz yeterlik ve akademik erteleme ilişkisinin incelendiği araştırmada dikkate değer bazı sonuçlar görülmüştür (Odacı ve Çelik, 2012: 389-392). Değişkenlerin birbirlerini etkileme gücünün incelenmesi için araştırmacılar tarafından yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik özyeterlilik,problemlı internet kullanımını anlamlı derecede ve negatif yönde yordamaktayken, akademik ertelemenin problemlı internet kullanımını yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Odacı ve Çelik, 2012: 394).

Problemlı internet kullanımı, akıllı telefon bağımlılığı ve siber aylaklık kavramları iç içe geçmiş kavramlar olup, birbirlerinin birer formu oldukları için bu kavramlarla ilgili yapılmış çalışmaların kaynak oluşturabileceği düşünölmüştür (Yağcı ve Yüceler, 2016). Baturay ve Toker (2015: 361) sınıf ortamlarını düşündüğümüzde akıllı telefonların sağladığı özellikler öğrencilerin siber aylaklık davranışlarını çeşitlendirmekte ve artırmaktadır. Gökçearslan, Mumcu, Haşlanman ve Çevik (2016: 645-646), tarafından 614 üniversite öğrencisi üzerinde akıllı telefon kullanımı, öz düzenleyici öğrenme, genel öz yeterlik ve siber aylaklık davranışlarının birbirleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olma, daha az akıllı telefon bağımlılığı oluşturmakta; ancak siber aylaklık davranışları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. Ayrıca araştırma öncesinde öz yeterliliğin siber aylaklık davranışlarına negatif etki yapacağı düşünölmüş; ancak araştırma sonucunda anlamlı olmasa da pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbulut (2016: 621) siber aylaklık ile ilgili yaptığı korelasyon işlemi sonucunda paylaşma, alışveriş, güncel gelişmeleri takip etme, online içeriğe erişim, oyun-bahis alt boyutlarının kendi içinde anlamlı düzeyde korelasyon kurduklarını belirtmiştir.Ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışları günlük internet kullanım davranışlarıyla ilişkisini yansıtan bazı araştırmalar mevcuttur. Bir araştırmada internet kullanım

davranışları yüksek olan grupların bilgisayar laboratuvarlarında dersteyken sosyal medya sitelerine girme, email kontrolü yapma, mesaj yazma, mobil telefon kullanma gibi ders dışı internet aktivitelerini daha çok yapmaktadırlar (Keser, Kavuk ve Numanoğlu, 2016: 38). Yine bu araştırmada internet kullanım becerisini “uzman” olarak algılayan grubun, en fazla siber aylaklık yapan grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mobil telefon bağımlılığı ile ilgili 483 lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, akademik erteleme davranışlarıyla mobil internet bağımlılığı arasında orta düzeyde bir korelasyon saptamışlardır (Erdoğan, Pamuk, Yürük ve Pamuk, 2013).

Baturay ve Toker (2015), 282 lise öğrencisi üzerinde siber aylaklık davranışlarının potansiyel yordayıcılarını belirlemişlerdir. Erkeklerin kadınlara oranla daha fazla siber aylaklık yaptıkları, interneti ileri düzeyde kullandıkları ve internet kullanım sıklıklarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bir bulgu Yılmaz ve diğerleri (2015), ise 288 üniversite öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyetin internet kullanım sıklığı ve siber aylaklık davranışları üzerinde yordayıcı bir değişken olduğu sonucu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde tüm siber aylaklık boyutlarında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla siber aylaklık davranışları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Keser, Kavuk ve Numanoğlu (2016:39) yaptıkları bir araştırmada erkeklerin kadınlara oranla daha fazla siber aylaklık yaptıkları ve daha fazla internet bağımlısı oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Kalaycı (2010), 100 kişilik üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada bireysel ve haber siber aylaklık alt boyutlarında erkeklerin kadınlara oranla anlamlı düzeyde daha fazla siber aylaklık davranışlarını sergilediklerini, sosyalleşme alt boyutunda ise erkeklerin yine kadınlara oranla daha fazla sergilediklerini ama bu boyutta anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Yaşar (2013), üniversite öğrencilerin siber aylaklık davranışlarını araştırdığı yüksek lisans tezinde siber aylaklığın tüm alt boyutlarında erkeklerin kadınlardan daha fazla siber aylaklık davranışı gösterdiğini belirtmiştir.

Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, 169 üniversite öğrencisinden alınan bulgulara göre erkekler kadınlardan daha fazla siber aylaklık davranışları göstermekte ve bu farklılık anlamlı düzeyde bulunmuştur (Hayıt, Dönmez, 2016: 149). Siber aylaklık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı başka bir araştırma, 215 lisans öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bulgulara göre “bireysel, arama, haber” siber aylaklık boyutlarında erkeklerin kadınlardan anlamlı düzeyde daha fazla siber aylak yaptıkları, “sosyal” siber aylaklık alt boyutunda ise erkeklerin yine daha

fazla siber aylaklık yaptıklarını ama farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür (Yaşar, 2013: 44-45).

Siber aylaklık davranışlarının, gün içinde internet kullanım süresine göre farklılaştığına yönelik bazı bulgular bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Yılmaz ve diğerleri, (2015: 295) gün içinde 10 saat ve üzeri kullanan öğrencilerin siber aylaklığın “arama” alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda 1 saat, 1-3 saat, 4-6 saat ve 7-9 saat arası kullanan gruplara göre anlamlı derecede daha fazla siber aylaklık yaptıklarını belirtmiştir. Diğer bir bulgu ise gün içinde internet kullanım süresi artıkça siber aylaklığın arttığını göstermektedir. Haftalık ve günlük internet kullanım süresine göre, internet kullanım motivasyonları arasındaki değişimin incelendiği bir araştırmada sosyal kaçış, ekonomik fayda, eğlence motivasyonları bilgilenme, boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkileşim ve chat motivasyonları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Oral, 2004: 186). İnterneti her gün kullandığını belirten lise öğrencilerinin, hafta bir veya ayda bir kullandığını belirtenlere göre daha fazla siber aylaklık yaptıkları görülmektedir. Bu farklılık az kullandığını belirten grubun lehine anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirtilmektedir (Baturay ve Toker, 105: 362).

2.6.2. Akademik Kontrol Odağı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bilişüstü düşünme becerisi ve akademik kontrol odaklarının ilişkisinin incelendiği bir çalışmada 451 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda bilişüstü düşünme becerisiyle iç akademik kontrol odağı arasında pozitif, dış akademik kontrol odağı arasında ise negatif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca iç ve dış akademik kontrol odağı arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Son olarak biliş üstü düşünme becerisinin, akademik iç kontrol odağını pozitif yordarken, akademik dış kontrol odağını ise negatif yordadığı görülmüştür (Arslan ve Akın, 2014: 36).

İskender ve Akın (2010: 1103), tarafından 311 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öz yeterlilik ile akademik iç kontrol odağı arasında pozitif ve anlamlı düzeyde, akademik dış kontrol odağı arasında negatif yönde anlamsız düzeyde, internet bağımlılığı arasında negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptamışlardır. Akademik iç kontrol odağıyla, dış kontrol odağı arasında negatif yönde anlamsız düzeyde, internet bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir düzeyde ilişki bulunmuşlardır. Son olarak akademik dış kontrol odağıyla, internet bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkisi saptamışlardır.

Kişinin bir eylemi yaparken kendini içsel olarak engellemesi şeklinde bir anlamı olan “self handicapping (kendini engelleme)” davranışıyla, akademik kontrol odaklarının incelendiği bir araştırmada 382 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre kendini engelleme davranışıyla, dış akademik kontrol odağı değişkenleri arasında pozitif bir ilişki saptanırken, iç kontrol odağı ile dış kontrol odağı arasında negatif anlamlı bir ilişki saptandığı görülmüştür (Akın, 2011: 814). Öz yeterliğin kontrol odaklarıyla ilişkinin incelendiği bir araştırmada ise üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleriyle akademik iç kontrol odağı arasında pozitif, akademik dış kontrol odağı arasında ise negatif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Yenice, Evren ve Ozden, 2012: 4048).

Bahçekapılı (2015: 56), yaptığı bir araştırmada 525 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Genel not ortalaması (GNO) değişkeninin dış akademik kontrol odağı arasında negatif anlamlı bir ilişki; genel öz yeterlik algısıyla pozitif anlamlı bir ilişki; öz disiplin, akademik iç denetim odağı değişkenleriyle ise pozitif ama anlamlı olmayan bir korelasyon olduğunu belirtmiştir. Öğrenim görülen sınıf düzeyinin iç ve dış akademik kontrol odağına etkisinin incelendiği bir araştırmada öğrenim görülen sınıf düzeyine göre akademik kontrol odağı puan ortalamaları farklılaşmamaktadır (Yenice ve diğerleri, 2012: 4047).

Kontrol odakları değişkenlerinin akademik unsurlara göre farklılaşp farklılaşmadığının araştırıldığı başka bir çalışmada 525 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre genel akademik ortalama puanını, en fazla dışsal denetim odağı değişkeni etkilerken, daha sonra genel öz yeterlik algısı değişkeni etkilemiştir. Aynı zamanda bu iki değişken genel akademik ortalama puanını doğrudan etkileyen değişkenlerdir. Öz disiplininise genel akademik ortalama puanını dolaylı yoldan etkilediğini belirtmiştir (Bahçekapılı, 2015: 59).

2.6.3. Başarı Amaç Oryantasyonları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öğrenme amaç oryantasyonu, bireyin bir öğrenme görevini kendi yeteneklerini geliştirme, dışsal ödüllerden ziyade öğrenmeyi temel amaç haline getirme olarak ele alınmaktadır. Araştırmada öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım düzeylerine, akademik erteleme davranış eğilimlerine, hangi akademik kontrol odağının etkisi ile öğrencinin daha çok öğrenme amaç yönelimine sevk ettiği araştırılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir

çalışmada Bulut (2014: 45–51) toplam 517 öğretmen adayı üzerinde çalışmıştır. Öğrenme amaç oryantasyonunun değişkenlerinden olan sorumluluk, iç motivasyonu sağlama ve akademik başarı gibi değişkenlerle akademik erteleme davranışı arasında olumsuz ilişki olduğu görülmüştür. Balkıs (2011: 8), 364 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonrasında algılanan akademik başarı (öğrenme amaç yönelimi), akademik erteleme ve akademik öz yeterlik, tarafından yordandığını belirtmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve öz yeterlilik etkileşiminin birbirini negatif olarak yordadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının incelendiği bir çalışmada 506 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde çalışma yürütülmüştür. Öğrenme amaç oryantasyonuna sahip bireylerde düşük ve yüksek düzeyde başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Performans amaç oryantasyonlarının düşük, orta ve yüksek düzeyde akademik başarıyı yordamadığı görülmüştür (Menderes, 2009: 7).

Başarı amaç yönelimleri, kontrol odağı ve akademik başarının incelendiği bir çalışmada 270 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlere karşı oluşturulan kontrol odağı boyutu kullanılmıştır, bir nevi olumlu içsel kontrol odağını içeren maddeler yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrenme amaç (bir görevde ustalaşma isteği) ve performans kaçınma amaç yönelimleri kontrol odağı tarafından yordanmıştır (Buluş, 2011: 544)

Kandemir (2012), dershanede üniversite sınavına hazırlanan 376 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan başarı yönelimleri (amaç oryantasyonları) ile ilişkisini incelediğimizde akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasında, performans yaklaşma arasında anlamsız düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Ancak öğrenme kaçınma ve performans kaçınma arasında anlamlı düzeyde pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Aynı araştırmacı 630 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucunda akademik erteleme davranışlarıyla öğrenme kaçınma başarı amaç oryantasyonu ve öğrenme yaklaşma başarı amaç oryantasyonu arasında negatif bir ilişki saptamıştır (Kandemir, 2014: 61).

Üniversite öğrencilerinin amaç oryantasyonlarının incelendiği bir çalışmada bu çalışmadaki bulguları destekleyen araştırmalar mevcuttur. Araştırmada öğrenme amaç oryantasyonuyla performans yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif, performans kaçınma amaç oryantasyonuyla negatif bir ilişki saptanmıştır. Bununla beraber performans yaklaşma ve performansa kaçınma amaç oryantasyonu kendi içinde negatif

bir ilişki göstermektedir (Akın, 2006: 171). Öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe öğrenme amaç oryantasyonu ve performans yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri de anlamlı biçimde yükselmektedir. Bir diğer bulguya göre öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseme düzeylerinin anlamlı biçimde düştüğü belirtilmiştir (Akın, 2006: 178-182).

Başarı hedef yönelimlerinin alt boyutlarının birbiriyle ilişkisinin incelendiği bir araştırmada ustalık (öğrenme) amaç yönelimiyle performans kaçınma arasında negatif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca performans kaçınma ve yaklaşma amaç oryantasyonlarının birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Üzbe, 2013: 72). Genel not ortalamasıyla öğrenme amaç oryantasyonu ve performans yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif ama anlamlı düzeyde olmayan ilişkiler olduğu görülmüştür (Üzbe, 2013: 74). Araştırmada ayrıca öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonu ve performans-yaklaşma hedef yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir (Üzbe, 2013: 77). Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonu alt ölçeklerinden sadece öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamalarının 1.sınıf ve 4. sınıf düzeyine göre farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Üzbe (2013: 78)

Başarı amaç yönelimleri, kontrol odağı ve akademik başarının incelendiği bir araştırmada 270 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlere karşı oluşturulan kontrol odağı boyutu kullanılmıştır, bir nevi olumlu içsel kontrol odağını içeren maddeler yer almaktadır. Sonuç olarak öğrenme amaç yönelimiyle kontrol odağı ve akademik başarı arasında pozitif, performans kaçınma yönelimli olmayla akademik başarı ve kontrol odağı arasında negatif bir korelasyon saptanmıştır. Son olarak kontrol odağıyla akademik başarı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Buluş, 2011: 544). Araştırma bulgularına göre kontrol odağı ve başarı amaç oryantasyonları birlikte akademik başarıyı yordayan bir özellik göstermektedirler (Buluş, 2011: 544). Üniversite öğrencilerinde başarı amaç oryantasyonlarının araştırıldığı bir çalışmada 506 üniversite öğrencisinden alınan verilere göre üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Çelik, 2009: 74).

2.6.4. Akademik Erteleme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada Ateş (2016), 195'i erkek, 135'i kadın toplam 357 öğretmen adayını çalışmaya dâhil etmiştir. İnternet bağımlılığı, zaman yönetimi ve akademik ertelenme değişkenlerinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeyleri ile zaman yönetimi becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Problemlerle internet ile akademik erteleme arasında ilişki bulunamazken, zamanı doğru biçimde kullanamama ile akademik erteleme arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. (Duman, 2016) tarafından yapılan çalışmada ise, ergenlerin problemlerle internet kullanımları, akademik başarı ve akademik erteleme düzeylerinin incelendiği bir çalışmada 392 lise öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin akademik başarıları ile akademik erteleme puanları arasında da anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin problemlerle internet kullanımı ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Erdoğan ve diğerleri (2013), 483 lise öğrencisi üzerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak günlük internet kullanımı, mobil telefon bağımlılığı değişkenlerinin etkisinin incelendiği bir çalışmada günlük mobil telefon kullanımının öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Regresyon analizinin 3 adımda yapıldığı çalışmada cinsiyet, günlük mobil telefon kullanımı ve mobil telefon bağımlılığı birlikte akademik erteleme davranışlarını anlamlı derecede yordadığı ve varyansın %10'unu açıkladığını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada üniversite öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin akademik erteleme davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır (Ateş, 2016: 59). Başka bir çalışmada 14-18 yaş arası ergen gruptan 227 ergenden alınan veriler sonucunda akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, evlerinde bilgisayar ve internet bağlantısı olan ergenlerin olmayanlara göre akademik erteleme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Kutlu ve Demir, 2016).

Öz engelleme kavramı kişinin başarısızlık, öğrenme problemleri veya yetenek gerektiren bir işte başarısız olduğunda esas sebeplerin üstüne gitmemesi bir anlamda kişinin esas açıklamalardan uzaklaşması veya dışsallaştırması olarak tanımlanabilir (Leary ve Shepperd, 1986; Abacı ve Akın 2011). Akademik erteleme, kontrol odağı, akademik başarı ve öz engelleme kavramlarının araştırıldığı ve bunları birbirini yordama güçlerinin incelendiği bir çalışmada 263 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde

çalışılmıştır (Akça, 2012: 288-293) Yapılan araştırmada akademik erteleme, kontrol odağı ve akademik başarının birbirini yordadığı bulunmuştur. Bu üç değişken içinde en fazla yordayıcı değişken olarak akademik ertelemenin olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre öz engellemesi yüksek olan üniversite öğrencilerinin, daha çok dış kontrol odaklı oldukları, akademik görevleri daha çok erteledikleri ve düşük akademik başarı gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006: 64) 238 eğitim fakültesi üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, çalışmaya yönelik olumsuz tutum, motivasyonu olumsuz zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğü, akademik başarı gibi değişkenleri akademik erteleme davranışlarını yordamadaki gücünün incelemiştir. Bağımsız değişkenler birlikte, akademik erteleme eğilimi varyansının yaklaşık % 37.4'ünü açıklayabildiğini belirtmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sadece olumsuz zaman yönetimi ve motivasyonun akademik erteleme eğiliminin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ele alınan akademik erteleme davranışının yordayıcı değişkenleri ile ilgili yapılan bir araştırmada Albayrak (2014: 52) akademik dış kontrol odağının, akademik ertelemeyi pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı saptanırken, iç kontrol odağı akademik ertelemeyi yordamamaktadır. Yine bu araştırmada beş kişilik tipinden birisi olan sorumluluk alt boyutunun akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerin genel erteleme davranışları ve akademik erteleme davranışlarının iç ve dış kontrol odağı değişkenlerinin üzerinde yapılan bir araştırmaya 458 öğrenci dahil edilmiştir. İçten denetimli öğrencilerin genel erteleme puan ortalamaları dıştan denetimli öğrencilerin genel erteleme puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde içten denetimli öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamaları dıştan denetim odağına sahip öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamaları ise olduğu belirtilmiş puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (Yıldırım Yavuzer, 2014: 55). Zaman yönetimi, iç ve dış kontrol odağı değişkenlerinin akademik erteleme davranışlarıyla örüntüsünün incelendiği bir araştırmada 332 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Zaman yönetimi ve akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca anlamlı derecede yordayıcı bir özellik göstermiştir (Ocak ve Boyraz, 2016: 81).

Kandemir (2012: 86), dershanede üniversite sınavına hazırlanan 376 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, benlik saygısı, başaramama korkusu, kaygı, ve

başarı amaç oryantasyonlarının akademik ertelemeyi açıklayan değişkenler olduğunu belirtmiştir. Benzer değişkenlerin karşılaştırıldığı başka bir araştırmada akademik erteleme nedenlerinin okul başarısına, umut düzeyine, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, sorumluluk, akademik, öz-yeterlik ve başarı yönelimlerine bağlı olarak alınan değişkenler doğrultusunda yapılan analizler, performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük üniversite öğrencilerinin, başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri bulgularına ulaşılmıştır (Özer ve Altun, 2011).

Akademik erteleme davranışlarına etkisi olan diğer bir değişken de iç ve dış motivasyon kaynakları olarak belirtilmiştir. Çalışma grubu olarak 984 eğitim fakültesi öğrencisini kapsayan bir araştırma incelendiğinde öğrencileri ders çalışmaya iten güdüleyici içsel kaynakları benimseyen grubun akademik erteleme eğilim puan ortalaması (\bar{X} =35.76) dışsal kaynakları benimseyen grubun ise (\bar{X} =37.34) olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan istatistiksel analiz sonucunda iç kaynağı benimseyenlerin, dış kaynağı benimseyenlere göre anlamlı derecede daha az akademik erteleme eğilimli oldukları saptanmıştır (Balkıs, 2006:188). Akademik ertelemenin yordayıcı değişkenlerinin araştırıldığı bir çalışmada 296 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda iç motivasyon eksikliği, mükemmeliyetçilik, dışsal atfetme tarzları akademik ertelemeyi yordadığı belirlenmiştir. Yüksek düzeyde akademik erteleme gösteren öğrenciler, isteksizlikten dolayı akademik erteleme yaparken düşük düzeyde erteleme gösteren kişilerin iç ve dış kaynakları çok daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. İç motivasyonu düşük kişiler olayın bağlamına ve şansa atıf yaparken yüksek motivasyonlu kişiler için başarı veya başarısızlıkta çaba harcamayı tercih ettikleri belirtilmiştir (Özer ve Altun, 2011).

Akça (2012: 292) üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, kontrol odağı, öz engelleme ve akademik başarıyı incelediği araştırmada öz engelleme ile akademik erteleme arasında orta düzeyde pozitif ilişki ve kontrol odağı ile zayıf pozitif bir ilişki bulmuştur. Akademik erteleme ve kontrol odağı arasında pozitif zayıf bir ilişki görülmüştür. Literatür erteleme davranışları akademik değişkenler açısından bazı araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmanın literatür kısmında diğer araştırmalar kaynak gösterildiği üzere öğrenme amaç oryantasyonunun alt bileşenleri, kontrol odağının alt bileşenleri bazı kavramlarla iç içe geçtiği belirtilmiştir. Nitekim bir araştırmada akademik erteleme eğilimleri ile akademik yüklenme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, akademik erteleme ile akademik güdülenme ve akademik

özyeterlik puanları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Akbay, 2009: 48).

Spor okulu öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise akademik erteleme davranışıyla; üniversite yaşam doyumu, akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasında negatif bunun yanında akademik tükenmişlik, kinizm (kiniklik) arasında ise negatif bir ilişki saptanmıştır (Ocal, 2016: 485). Öz yeterliğin kontrol odaklarıyla ilişkinin incelendiği araştırmada üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleriyle iç kontrol odağı arasında pozitif, dış kontrol odağı arasında ise negatif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Yenice, Evren ve Ozden, 2012: 4048).

Akademik erteleme davranışlarının sebepleri ve boyutları arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma 241 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre akademik erteleme ve akademik alanlarda pasif tarz benimseme arasında, okula karşı ilgiyi kaybetme arasında, derse karşı tükenmişlik, aileye karşı tükenmişlik, ev ödevlerine karşı tükenmişlik, öğretmenlerin tutumlarına karşı tükenmişlik, dinlenme ihtiyacı hissetme-yorgunluk, okulda etkili olmadığını düşünme arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Akademik ertelemenin negatif ilişki içinde olduğu değişkenlere baktığımızda bağımsız bir kişilik tarzı, yarışmacı kişilik, derse katılımcı kişilik gibi değişkenlerle anlamlı düzeyde negatif korelasyon saptanmıştır (Çakır, Akça, Kadaz ve Tulgarer, 2014: 657). Başka bir araştırmada mükemmeliyetçi düzen ile genel erteleme davranışları ve akademik erteleme davranışları arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir. Çapan (2010: 1668) yaptığı araştırmada akademik erteleme davranışlarıyla kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır.

Akça (2012: 292) üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, kontrol odağı, öz engelleme ve akademik başarıyı incelediği araştırmada, akademik erteleme ve akademik başarı arasında negatif düzeyde ama anlamsız düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ve kontrol odağı arasında ise negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Balkıs ve diğ. (2006) 238 eğitim fakültesi üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, öğrenme konusundaki isteksizlik, zamanı etkili kullanamama, derse konsantre olamama gibi unsurlarla akademik erteleme arasında pozitif bir ilişki saptanırken; güdülenme ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özer (2005), 784 yüksek öğretime devam eden lisans öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada akademik erteleme düzeyiyle akademik başarı arasında negatif korelasyon olduğunu saptanmıştır. Yıldırım Yavuzer (2014: 58), 458 üniversite öğrencisinden aldığı verilere göre genel erteleme ölçeği ile akademik ortalamalarını karşılaştırdığında akademik ortalama ile genel erteleme arasında, akademik erteleme ölçeği ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ergen öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada ise benzer sonuçları olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik erteleme toplam puanları ile not ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır (Duman, 2016: 62).

2.7. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.7.1. Siber Aylaklık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ders esnasında internet kullanım davranışlarının incelendiği bir araştırmada (Li, Lepp ve Barkley, 2015: 454) toplamda 516 üniversite öğrencisi üzerinde ders esnasında telefon kullanım davranışlarıyla kontrol odağının gücü incelenmiştir. Araştırma sonucunda iç kontrol gücünün azalması, ders esnasında telefon kullanma durumunu artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Blanchard ve Henle (2008: 1078–1079), iktisat bölümünden 222 yüksek lisans öğrencisi ile beraber yaptıkları çalışmada önemsiz görülen siber aylaklık davranışları ve ciddi siber aylaklık davranışlar olarak iki kategoride incelemişlerdir. Araştırma sonucunda dış kontrol odağı hem ciddi hem de önemsiz sayılabilecek siber aylaklık davranışlarını yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Cohen-Charash ve Spector (2001) kontrol odağı değişkeninin kişi için iş esnasında yapacağı siber aylaklık davranışlarında tetikleyici bir unsur olarak ele alınmıştır. Düşük iç kontrole sahip insanların örgütsel bağlılık ve iş amaçlarının zayıf olabileceğini ve siber aylaklık gibi üretken olmayan işlerle uğraşabileceklerini belirtmiştir. Başka bir araştırmada 238 çalışan üzerinde yapılan bir incelemede, dış kontrol odağı ile örgütsel adalet algısı ve iç kontrol odağı arasında negatif bir korelasyon bulunmuş ayrıca örgütsel adalet algısı ve iç kontrol odağı zayıf bireylerin durumsal unsurlardan çabuk etkilendiklerini ve siber aylaklık davranışlarını yoğun gösterdikleri sonucu bulunmuştur (Restubog ve diğ., 2011: 248). Başka bir araştırmada ise ders esnasında çevrimiçi oyun ve sosyal paylaşım sitelerine girme sıklığının dış kontrol odağına sahip öğrencilerde iç

kontrol odağına sahip öğrencilere göre daha fazla olduğu belirtilmiştir (Koo, 2009: 466).

Literatür incelendiğinde problemlerli internet kullanımı, internette saatlerce zaman harcama, internette kalmak için günlük ihtiyaçlarını erteleme ya da yapmama, ders veya ödevleri erteleme, diğer yaşamsal aktivitelere ilginin azalması gibi belirtilere yol açtığı görülmektedir (Young, 2004). Prasad, Lim ve Chen (2010: 1645), 128 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, değişkenler arasındaki regresyon analizi incelendiğinde öz yeterlik ve öz düzenleme arasındaki ilişki siber aylıklığı önemli derecede yordadığı görülmektedir. Benzer şekilde, etkileşim bilinçlilik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin, siber aylıklığı önemli ölçüde yordadığı bulgusudur. Son olarak başarı oryantasyonu ve öz düzenleme arasındaki ilişki de siber aylıklığı önemli derecede yordadığı görülmüştür.

Birçok araştırma eğitim araştırmalarının yanında siber aylıklık davranışlarını yordayan kişilik değişkenleri üzerinde durmuşlardır. İş ortamında siber aylıklık davranışlarıyla erteleme davranışları arasında pozitif, 5 büyük kişilik özelliklerinden dürüstlük, anlaşılabilirlik ve iş konusunda özenlilik boyutları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (O'Neill, Hambley ve Bercovich, 2014). Bununla beraber siber aylıklık davranışlarıyla iş doyumunu, işe karşı amaç belirleme, algılanan performans düzeyiyle negatif ilişki bulunmuştur (Jia, Jia ve Karau, 2013).

Lavoie ve Pychyl (2001: 438), üniversite öğrencisi ve çalışanlardan oluşan 308 katılımcı üzerinde siber aylıklık, genel erteleme davranışı, internette erteleme ve bunlar sonucu yaşanan duygular üzerine yaptığı araştırmada evde internette geçirilen sürenin %40'nın, iş yerinde %32'sinin, okulda ise %40'ın çevrimiçi erteleme davranışları için harcadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çevrimiçi internet kullanımıyla erteleme arasında negatif ilişki, çevrimiçi görevleri yapmak yerine ertelemenin negatif (suçluluk, öfke, kaygı, kızgınlık, mutsuzluk ve hayal kırıklığı) duyguları artırdığını belirtmiştir. Blau, Yang ve Cook (2006: 15), 232 yetişkin çalışan üzerinde yaptığı araştırmada, siber aylıklık davranışlarıyla yetersizlik, güçsüzlük ve tükenmişlik arasında pozitif, örgütsel adalet algısıyla negatif ve boşa zaman harcamayla ise pozitif bir korelasyon saptamıştır.

2.7.2. Akademik Kontrol Odağı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brownlow ve Resinger (200: 15-34), 96 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada dış kontrol yönelimli öğrencilerin iç motivasyonlarının düşük olduğu, daha fazla devamsızlık yaptıkları, akademik görevlerde daha başarısız oldukları ve okul sorumluluklarını daha çok ertelediklerini rapor etmiştir. Kişilerin şimdiki ve gelecekteki benlik kavramlarını yordayan değişkenler incelendiğinde iç kontrol odağı, kişi temelli karar becerisine sahip olma, kişilerarası uyum iklimine sahip olma gibi değişkenler şimdi ve gelecekteki benlik kavramını pozitif yordadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında dış kontrol odağının şimdi ve gelecekteki benlik kavramını negatif yordadığı belirlenmiştir (Sagone ve De Caroli, 2014: 227).

Bostic'e (2010) göre, içsel kontrol odağına sahip öğrenciler ile dışsal kontrol odağına sahip öğrencilere göre akademik başarılarının anlamlı derecede yüksek olduğu, bir öğrenme görevini daha çok içselleştirildiklerini öğrenme görevlerinde temel amacın performansa yönelik olduğunu belirtmiştir.

Carden, Bryant ve Moss (2004) 57 kişiden oluşan iç kontrol odağı yönelimli bir grup ve dış kontrol odağı yönelimlerin ağır bastığı 57 kişilik bir grup üzerinde bazı değişkenlerin rolünü incelemiştir. İç kontrol odaklı yönelimli grubun dış kontrol yönelimli gruba göre daha az akademik erteleme gösterdiklerini, daha az sınav kaygısı yaşadıklarını ve daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini belirlemiştir. Albert ve Dahling (2016), 18-22 yaş aralığındaki 158 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada iç kontrol odağı yüksek düzeyde iken öğrenme amaç oryantasyonunun akademik öz algıyı pozitif anlamda yormadaki gücü, iç kontrol odağının düşük olma durumuna göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Akademik benlik kavramı öğrenme amaç oryantasyonu ve iç kontrol odağı değişkeniyle pozitif anlamda bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca iç kontrol odağıyla öğrenme amaç oryantasyonu arasında da pozitif bir ilişki saptanmıştır (Albert ve Dahling, 2016: 246). Literatür incelendiğinde akademik kontrol odağı değişkeni eğitimin birçok unsuruyla karşılaştırılmıştır. Öğrenci motivasyonuna ve okul sorumluluklarıyla başa çıkma davranışlarıyla ilişkisi olduğu düşünülen unsurların incelendiği bir araştırmada öz saygı ve iç akademik kontrol odağı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik bir probleme yapılan atfetme tarzıyla başa çıkma stratejileri arasında da ilişki saptandığı görülmüştür (Macsinga ve Nemeti, 2011: 27-28). Akademik başarı, kontrol odağı ve üst bilişsel yapının incelendiği bir araştırmada 282

üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Akademik başarıyla üst bilişsel yapıyı kullanma ve iç kontrol odağı arasında pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Ayrıca iç kontrol odağıyla üst bilişsel yapıyı kullanma arasında da pozitif bir korelasyon olduğu rapor edilmiştir (Hrbácková, Hladík ve Vávrovác, 2012: 1808).

Akademik dış kontrol odağı puan ortalamasının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği bir çalışmada erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtmiştir. İncelenen araştırmada akademik iç kontrol odağına ilişkin bir bulguya ise rastlanmamıştır (Trice, 1985: 1044). Sagone ve De Caraoli (2015: 369), yaptıkları bir çalışmada üniversite öğrencilerinin iç kontrol odağı eğilimleri dış kontrol odağına göre daha yüksek çıkmış; ancak kontrol odaklarından alınan puanların cinsiyete göre değişmediği rapor edilmiştir.

Akademik başarı, kontrol odağı ve üst bilişsel yapının birbirini yordama güçlerinin bir araştırmada 282 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. İç kontrol odağının üst bilişsel yapıyı kullanma ve akademik başarıyı pozitif yordadığı, üst bilişsel yapıyı kullanmanın da akademik başarıyı yordadığı görülmüştür (Hrbácková, Hladík ve Vávrovác, 2012: 1809). Akademik bir değişken olan ders çalışma süresi ile ilgili yapılan bir çalışmada elde edilen bulguya göre akademik kontrol odağının üniversite öğrencilerinin haftalık ders çalışma saatlerini güçlü bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca kontrol odakları ile ilgili düşünceler, akademik hedef ve akademik görevler için çaba harcamada belirleyici unsur olduğu saptanmıştır (Bodill ve Roberts, 2013: 165). İtalya’da bir üniversite yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin birçoğunun yaşamlarındaki olaylar üzerindeki kontrollerine yönelik düşünceleri olumlu yönde olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı yaşamlarındaki şimdi ve gelecek ile ilgili kontrol sahibi oldukları görüşünü benimsemişlerdir. Yaşam olaylarını kendi kontrollerinde olduklarını düşünenlerin çoğu, akademik olarak kendilerini yeterli ve etkili olduklarına inanmaktadırlar (Sagone ve De Caroli, 2014: 222).

2.7.3. Başarı Amaç Oryantasyonu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Toplamda 8971 ortaöğretim öğrencisinin dahil olduğu geniş kapsamlı bir araştırmada öğrenme amaç yapısı ve performans amaç yapısını yordayan, motivasyon ve amaçsal boyutlar incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre iç motivasyon, çaba, akademik benlik kavramı, yardım arama davranışları, öğrencilerin öğretmen algısı gibi unsurlar öğrenme amaç yapısını pozitif anlamda yordamaktadırlar. Çaba, öğrencinin öğretmen algısı, öğrenme amaç yapısı ve yardım arama gibi unsurların ise performans amaç yapısını negatif yordadıkları görülmüştür (Skaalvik ve Skaalvik, 2013: 9). Araştırma bulgularına göre öğrenme amaç yapısı değişkeni performans amaç yapısı dışında; öğrencinin öğretmen algısı, genel akademik benlik kavramı, iç motivasyon, çaba ve yardım arama davranışları gibi unsurlarla pozitif anlamlı düzeyde bir korelasyon içinde olduğu görülmüştür (Skaalvik ve Skaalvik, 2013: 9).

Akademik unsurları yordayan değişkenlerin incelendiği bir araştırmada öğrenme amaç oryantasyonu, iç kontrol odağı ve bunların birbiriyle etkileşiminin akademik benlik kavramını yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme amaç oryantasyonu ve akademik benlik kavramının akademik performansı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Albert ve Dahling, 2016: 246).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada bilişüstü stratejileri kullanma, öğrenme amaç yönelimli olma, performans amaç ve öz yeterliliğin hep birlikte akademik motivasyonu yordayıcı değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Al-Baddareen, Ghaith ve Akour, 2014: 2071). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada 345 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Öğrenme amaç oryantasyonunun, iç motivasyonu pozitif; sınav kaygısı ve motive olamamayı (amotivation) negatif yordadığı görülmektedir. Ayrıca performans yaklaşma ve kaçınma amaç oryantasyonlarının dış motivasyonu ve sınav kaygısını pozitif yordadığı görülmüştür (Lavasani, Weisani ve Shariati, 2014: 936).

Yetişkinler üzerinde yapılan bir çalışmada bir görev için çaba harcama ve derinlemesine stratejiler kullanmanın öğrenme amaç oryantasyonunu pozitif yordayıcı özellik gösterdiği belirlenmiştir (Dupeyrat ve Mariné, 2005: 51-53). Üniversite öğrencilerinde amaç yönelimlerinin incelendiği başka bir çalışmada ders doyumunu ve derslerin değerlendirme kriterlerinin kaliteli olması öğrenme amaç oryantasyon yönelimini pozitif yordayıcı özellik göstermektedir. Ayrıca performans yaklaşma amaç

oryantasyonu becerileri gösterme tarafından yordayıcı bir özellik göstermektedir (Pulkka ve Niemivirta, 2013: 6).

Wolters (1998: 228-231), üniversite öğrencilerinin öğrenme, performans amaç veya kaçınma süreçlerine bağlı olarak farklı motivasyon ve kontrol odakları kullandıklarını belirtmiştir. İçsel motivasyona dayalı stratejileri kullanan bireylerin, aynı zamanda öğrenme amaç yönelimli olduklarını ve öğrenme amaç oryantasyonuyla pozitif bir ilişki olduğunu, performans amaç yönelimli bireylerin ise dışsal motivasyon odaklı olduklarını belirlemiştir.

Üniversite öğrencilerinde amaç yönelimlerinin incelendiği başka bir çalışmada iç ve dış motivasyon unsurlu öğrenme amaç yönelimleriyle, performans amaç oryantasyonun iki alt boyutu arasında pozitif bir ilişkisi saptanmıştır. Ayrıca performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimleri kendi içinde pozitif bir ilişki saptanmıştır (Pulkka ve Niemivirta, 2013: 5).

İlköğretim ve ortaöğretim çağı çocuklarının hedef yönelimlerinin motivasyon ve kendini düzenleme becerisiyle ilişkisinin incelendiği bir araştırmada 9-17 yaş aralığında 1266 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme amaç yönelimiyle performans yaklaşma amaç yönelimi arasında pozitif bir ilişki saptanırken performans kaçınma arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca performans kaçınma ve performans yaklaşma amaç yönelimi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Pajares ve Cheong, 2003: 444).

2.7.4. Akademik Erteleme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Akademik erteleme ile ilgili yurt dışındaki literatür incelendiğinde yordayan değişkenler, ilişkili olduğu alanlar ve akademik ertelemenin etkisiyle ortaya çıkan diğer sonuçlar ele alınmıştır. Akademik ertelemenin yordayıcı değişkenlerinin araştırıldığı bir çalışmada 96 üniversitesi dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda iç motivasyon eksikliği, mükemmeliyetçilik, dışsal atfetme değişkenlerinin akademik ertelemeyi yordadığı belirlenmiştir. Yüksek düzeyde akademik erteleme gösteren öğrenciler isteksizlikten dolayı akademik erteleme yaparken, düşük düzeyde erteleme gösteren kişilerin iç ve dış kaynakları çok daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. İç motivasyonu düşük kişiler, olayın bağlamına ve şansa atif yaparken yüksek motivasyonlu kişiler için başarı veya başarısızlığın çabanın ürünü olduğuna yönelik atfetme eğilimini tercih ettiklerini belirtmiştir (Reasinger ve Brownlow, 1996: 23-28). Spor alanında öğrenim gören 224

üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre akademik tükenmişlik, akademik öz yeterlik ve akademik başarının akademik erteleme davranışlarını anlamlı derecede yordadığı belirtilmiştir (Ocal, 2016: 489). Başka bir çalışmada ise 275 üniversite öğrencisi dâhil edilmiş ve akademik erteleme davranışlarının temel yordayıcıları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel güven, bilişsel öz bilinç, kontrol kaybı ve tehlike, düşünceleri kontrol etme ihtiyacı, kaygı hakkındaki pozitif düşünce ve inanç gibi değişkenlerin akademik erteleme davranışlarını yordadığı bulgusu rapor edilmiştir (Sadeghi, 2011: 289).

Literatür incelendiğinde akademik erteleme ile ilgisi olan başka diğer değişkenlerde araştırma konusu olduğu görülmüştür. Hussain ve Sultan (2010: 1899–1901), 500 üniversite öğrencisi ve 40 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada en fazla görülen akademik erteleme alanlarının şu şekilde olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite öğrencileri sırasıyla en fazla ödevler, sunumlar, sınavlar, grup ödevleri aktiviteler, kütüphane çalışmalarını ertelemektedirler. Ertelemenin sebepleri olarak; hastalık, sosyal problemler, motivasyon eksikliği, iş konusunda muktedir olamama, aşırı güven, tembellik, öğretmen tutumları, yönlendirmenin olmayışı, koordinasyon ve geri bildirimlerin azlığı, stres, iş yükü şeklinde sıralamışlardır. Erteleme sonucu en fazla yaşanan problemleri ise sırasıyla; düşük başarı, sınavlardan kalma, sınav korkusu, depresyon, kaygı ve moralin düşmesi, başarıda duraksamalar, becerilerin zayıflaması, aşğılık duygusunun oluşması şeklinde sıralamışlardır. Sınıf ortamının akademik erteleme üzerindeki yordayıcı özelliğinin incelendiği çalışmada 248 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre eğitici/örgütsel destek, durumsal ilgi, akademik baskı ve öz yeterlik değişkenleri akademik erteleme davranışları toplam varyansının %22'sini yordamaktadır (Corkin, Lu, Wolters ve Wiesner, 2014: 299). Howell ve Watson (2007: 171–174) erteleme davranışları, öğrenme stratejileri ve amaç oryantasyonlarının birbirleriyle olan ilişkisini incelemek için 170 üniversite öğrencisine ulaşmışlardır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenme amaç oryantasyonu, bilişsel stratejiler ve biliş üstü stratejiler değişkenlerinin akademik ertelemeyi negatif düzeyde yordadıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, dağınıklık gibi boyutların akademik ertelemeyi pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadıkları görülmüştür. Yaş grubu olarak 18-70 yaş aralığındaki katılımcıların dahil olduğu geniş kapsamlı (N=9351) örneklem grubu üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise bireyin bir alanda ilgisini geliştirmesi akademik ertelemeyi

negatif düzeyde yordarken, bireyin herhangi bir iş için kendinde yeterli enerjiyi bulamaması ise ertelemeyi pozitif düzeyde yordadığı bulgusu rapor edilmiştir.

Üniversiteye devam eden 150 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada erteleme davranışlarıyla öz yeterlik, derinlemesine stratejiler, düzenleyici stratejiler, öğrenmede tekrar stratejileri, amaç oryantasyonları arasında negatif anlamlı düzeyde korelasyon saptanmıştır (Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink ve Nücles, 2014: 409). Motivasyonel stratejilerin; akademik erteleme, akademik performans ve iyi oluş unsurlarıyla karşılaştırıldığı bir çalışmada iki kısımdan oluşan bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada değişkenlerin korelasyon değerleri incelendiğinde akademik erteleme davranışlarıyla durumsal ilginin gelişmesi, bireysel değer geliştirilmesi, öğrenme amacı belirlemede kendini motive etme, performans amaç için kendini motive etme, hedef belirleme, kişinin kendine söz vermesi, çevresel kontrol ve performans değişkenleriyle negatif ilişki içinde olduğu görülmüştür (Grunschel, Schwinger, Steinmayr ve Fries, 2016: 165). Yaş grubu olarak 18-70 yaş aralığındaki katılımcıların dahil olduğu geniş kapsamlı (N=9351) örneklem grubu üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise erteleme davranışıyla hedef belirleme, ilginin gelişmesi arasında negatif; herhangi bir iş için enerjinin olmayışıyla ise pozitif ve yüksek düzeyde bir korelasyon saptanmıştır (Gröpel ve Steel, 2008: 409).

Eğitim ve psikoloji bölümlerinde öğrenim gören 162 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda akademik öz algı, öğretmenlere ve derslere karşı tutum, okula karşı tutum, motivasyon ve öz düzenleme değişkenleriyle amaçlı ve pasif erteleme davranışları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Son olarak amaçlı erteleme ve pasif erteleme arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki belirlendiği görülmüştür (Kármena, Kingaa, Edit, Susana, Kinga ve Réka, 2015: 47). Milgram ve Marshevsky (1995) İsrail’de 115 erkek ve 85 kız öğrencide akademik ertelemeyle ilgili değişkenleri araştırdıkları çalışmalarında, erkeklerindaha çok ertelemeci olduklarını bulmuşlardır.

Akademik ertelemenin üniversite öğrencilerinde akademik performans üzerinde negatif rolünün olduğu, akademik erteleme düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, ödevlerini ve sorumluluklarını daha çok erteledikleri, daha çok stres yaşadıkları belirtilen değişkenlerle ilişkili oldukları belirlenmiştir (Ferrari Johnson ve McCown, 1995, Solomon ve Rothblum, 1984: 503-509). Farklı bir çalışmada toplamda 428 lise öğrencisi üzerinde akademik başarı ve akademik erteleme değişkenlerinin birbirlerini etkileme durumları incelenmiştir. Öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerinden aldıkları notlarla erteleme davranışları arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Regresyon analizi sonucunda ise öğrencilerin akademik erteleme

davranışını yordayan en güçlü değişkenin genel ders not ortalaması, olduğu ortaya çıkmıştır (Owens ve Newbegin, 1997).

Derste aktif öznelliğe sahip bir öğrenci öğrenme, başarı, becerileri ve yetenekleri geliştirme, akademik öz yeterlik, motivasyon gibi unsurların aktif olduğu bir süreçten bahsetmektedir (Reeve, 2013: 580). Derse katılım düzeyi üst seviyelerde olan üniversite öğrencilerinin akademik görevleri derste öğrenme, ödevleri takip etme gibi akademik görevlerde aktif rol alma ihtimalleri yüksek olduğundan akademik erteleme düzeylerinin düşük olacağı, öğrenme amaç yönelimli bir yapı sergileyecekleri ve akademik olarak iç kontrol odaklı yönelim gösterecekleri şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Araştırmada siber aylaklık davranışları üzerinde etkisi olabilecek bazı akademik değişkenler incelenmiş, ayrıca akademik erteleme, akademik kontrol odağı ve başarı amaç oryantasyonlarının siber aylaklığı yordamadaki gücü incelendiğinden, bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. “Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeyi hedefleyen çalışmalardır. Bu tür araştırmalar daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır” (Büyüköztürk, 2014: 177). Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tasvir etmeyi amaçlayan yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep’te bulunan 1’i devlet (Gaziantep Üniversitesi) ve 1’i vakıf (Hasan Kalyoncu Üniversitesi) üniversitesinin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma için evrenden örneklem seçilirken uygun örneklem metodu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 820 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Uygun örnekleme araştırmacı çalışması için ihtiyaç duyduğu büyüklükteki örnekleme ulaşınca kadar en kolay ve ulaşılabilir deneklerden veri toplamaya çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 134). Uygun örnekleme (confirmity sampling) yönteminde, örneklem, araştırmacının (uygulayıcının) çevresinde, yakınında bulunan tanıdık, bildik çevreden çekilir (Aziz, 2014: 54). Literatürde uygun örnekleme (convince/ sampling) yöntemi ile kazara örnekleme (accidental sampling) yöntemi farklı ele alınmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 92).

Bu araştırmada araştırmacı tarafından ilk uygulamada 932 veri elde edilmiş, elde edilen verilerden 68 katılımcıların bazı kısımlarını boş bıraktıkları görülmüş ve bunlar araştırmaya dahi edilmemiştir. İkinci kısımda istatistiksel analizler sonucunda uç değerler çıkarılmıştır. İstatistiksel analizler yapıldığında kayıp veriler veya normal dağılımı bozan 44 veri analizden çıkarılmıştır. Bu işlemlerden sonra 820 katılımcıdan

alınan ham veriler analize dâhil edilmiştir. Araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığından dolayı katılımcıların fakülte dağılımına göre nasıl bir dağılım gösterdiği önemli görülmektedir. Araştırmaya dahil olan örneklem grubunun fakülte değişkenine göre cinsiyet, yaş ve sınıf dağılımlarına bakılmış ve bunlar Tablo 4’de aşağıdaki şekilde verilmiştir. Katılımcılara ait diğer demografik, internet kullanım davranışları, akademik değişkenlerin yer aldığı gruplandırmalar ise Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo-4

Katılımcıların Fakülte Dağılımının Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyine Göre Frekans Tablosu (N=820)

		CİNSİYET * FAKÜLTE, YAŞ * FAKÜLTE, SINIF * FAKÜLTE ÇAPRAZ TABLOSU										Toplam
		FAKÜLTELER										
		Eğitim Fakültesi	Müh. Fakültesi	Mimarlık Fakültesi	Hukuk Fakültesi	İİBF	Sanatlar Fakültesi	Güzel Bilimleri	Sağlık Bilimleri	Tıp Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	İlahiyat Fakültesi
CİNSİYET	Erkek	45	53	50	40	37	46	31	36	21	23	382
	Kadın	130	24	18	45	35	47	48	37	26	28	438
	Toplam	175	77	68	85	72	93	79	73	47	51	820
YAŞ	17-20 yaş	42	16	15	19	20	18	27	26	14	17	214
	21-23 yaş	110	47	37	57	43	57	47	40	23	22	483
	24 yaş üstü	23	14	16	9	9	18	5	7	10	12	123
	Toplam	175	77	68	85	72	93	79	73	47	51	820
SINIF	1.Sınıf	45	22	18	21	21	22	20	18	12	11	210
	2.Sınıf	25	15	16	29	18	18	24	24	13	16	198
	3.Sınıf	53	26	23	23	19	27	27	24	10	9	241
	4.Sınıf	52	14	11	12	14	26	8	7	12	15	171
	Toplam	175	77	68	85	72	93	79	73	47	51	820

Tablo-4 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin frekans dağılımının fakülteye göre sıralaması Eğitim Fakültesi (n=175), Güzel Sanatlar Fakültesi (n=93), Hukuk Fakültesi (n=85), Sağlık Bilimleri Fakültesi (n=79), Tıp Fakültesi (n=73), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (n=72) şeklinde olduğu görülmektedir. Yaş grubuna göre oluşturulan frekans tablosu incelendiğinde ise katılımcıların yoğunluğunun en fazla “21-23” yaş aralığında (n=483) olduğu görülmektedir. Tablo 4’de ayrıca fakülte değişkenine göre cinsiyet, ve sınıf dağılımı ile ilgili bilgilerde yer almaktadır.

Aşağıda Tablo 5’de araştırmaya katılan örneklem grubunun yaş, cinsiyet, sınıf ve fakülte değişkenlerine göre demografik dağılımı hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca katılımcıların internet kullanım davranışları, ders ve akademik durumlarla ilgili tutumlarına yönelik bilgiler de yer almaktadır.

Tablo-5

Katılımcılara Ait Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Demografik Bilgiler, İnternet Kullanım Durumları ve Akademik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Bilgiler (N=820)

Değişken	Değer	Frekans	Yüzdellik%
Cinsiyet	Kadın	438	53.4
	Erkek	382	46.6
Sınıf	1. Sınıf	210	25.6
	2.Sınıf	198	24.1
	3.Sınıf	241	29.4
	4.Sınıf	171	20.9
Genel Not Ortalaması	0-2 Arası	98	12.0
	2.01-3 Arası	456	55.6
	3.01-4 Arası	266	32.4
Gün içinde İnternet Kullanım Süresi	1 Saatten Az	34	4.1
	1-2 Saat Arası	172	21.0
	2-4 Saat Arası	264	32.2
	4-6 Saat Arası	197	24.0
	6 Saatten Daha Fazla	153	18.7
Mobil Cihazımızdaki Bulunan Aylık İnternet Kullanımı	2 GB'den Az	98	12.0
	2-4 GB Arası	337	41.1
	4-6 GB Arası	159	19.4
	6-8 GB Arası	101	12.3
	8 GB'den Fazla	125	15.2
İnternet Kullanma Becerinizi Nasıl Değerlendirirsiniz	Acemi	36	4.4
	Orta	352	42.9
	İleri	342	41.7
	Uzman	90	11.0
Öğrenim Esnasında Derslerde Dikkatiniz Çabuk Dağılır Mı?	Hiçbir zaman	28	3.4
	Nadiren	165	20.1
	Ara Sıra	365	44.5
	Genellikle	203	24.8
	Her Zaman	59	7.2
Derslere ve Öğrenme Etkinliklerine Katılım Düzeyiniz Nasıldır?	Hiçbir zaman	31	3.8
	Nadiren	99	12.1
	Ara Sıra	246	30.0
	Genellikle	343	41.8
	Her Zaman	101	12.3
Okuduğu Bölümden Memnun Olma Durumu	Evet, Memnunum	596	72.7
	Kısmen Memnunum	135	16.5
	Hayır, Memnun Değilim	89	10.9
Sizce Ders Esnasında İnternet Üzerinde Ders İle İlgisi Olmayan İşlerle Uğraşmak Kabul Edilebilir Bir Davranış Mıdır?	Evet, kabul edilebilir	89	10.9
	Kısmen, kabul edilebilir	393	47.9
	Hayır, kabul edilemez	338	41.2
Herhangi Bir Kariyer veya Mesleki planınız var mı?	Evet, bir kariyer planım var	529	64.5
	Kısmen bir kariyer planım var	249	30.4
	Hayır, herhangi bir kariyer planım yok	40	5.1

Bu bölümde katılımcıların kişisel bilgilerinden cinsiyet, sınıf, genel not ortalaması alınmıştır. Ayrıca katılımcıların gün içinde internet kullanım süresi, aylık mobil internet kullanım durumları, internet kullanım beceri düzeylerini algılayış tarzları, ders esnasında dikkatlerinin dağılma düzeyleri ve derslere katılım düzeyleri, okudukları

bölümden memnuniyet dereceleri, ders esnasında öğrenim süreci gerçekleştirilirken internette ders etkinliği ile ilişkisi olmayan internet kullanmanın kabul edilebilir bir davranış olup olmadığıyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Son olarak da üniversiten mezun olduktan sonra herhangi bir kariyer ve mesleki planlarının var olup olmadığı sorulmuştur, değişkenlerin frekans ve yüzdeleri tablo şeklinde belirtilmiştir.

Araştırma grubuna ait betimsel tabloya bakıldığında cinsiyet dağılımına göre katılımcıların 438'i (%53.4) kadın ve 382'si (46.6) erkek şeklindedir. Sınıf dağılımına baktığımızda 1. sınıfların 210 kişi (%25.6), 2. sınıfların 198 kişi (%24.1), 3. sınıfların 241 (%29.4) ve 4. sınıfların 171 kişi (%20.9) olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel not ortalama ağırlıklı olarak "0-2.00" arası 98 kişi (%12.00), "2.01-3.00" arası 456 kişi (%55.6) ve "3.01-4.00" arası 266 kişi (%32.4) şeklinde dağılım göstermektedir. Tabloda gün içinde internet kullanım süreleri incelendiğinde 1 saatten daha az kullandığını belirten 34 kişi (%4.1), "1-2" saat arası kullandığını belirten 172 kişi (%21.0), "2-4" saat arası 264 kişi (%32.2), "4-6" saat arası kullandığını belirten 197 kişi (%24.0) ve gün içinde "6" saatten daha fazla internet kullandığını belirten kişi sayısı 153 kişi (%18.7) olduğu görülmektedir. Aylık mobil internet kullanım verileri ile ilgili değişkene baktığımızda 2 GB'den az kullandığını belirten 98 kişi (%12.00), "2-4 GB" arası 337 kişi (%41.1), "4-6 GB" arası 159 kişi (%19.4), "6-8 GB" arası 101 kişi (%12.3) son olarak da 125 kişi (%15.2) ayda mobil cihazlarında "8 GB'den" daha fazla internet verisi kullandıklarını belirtmişlerdir. İnternet kullanma becerilerini değerlendirme biçimleri ile ilgili istatistiki bilgilere baktığımızda 36(%4.4) katılımcı internet kullanım becerilerini "Acemi" olarak algıırken, 352 (%42.9) katılımcı "Orta" düzeyde, 342 (%41.7) katılımcı "İleri" düzeyde, 90 katılımcı (%11.0) ise internet kullanım becerilerini "Uzman" düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Araştırma grubuna ders esnasında internet kullanım davranışları ile ilgili olabileceği düşünülen ders esnasında öğrenme etkinlikleri sürecinde dikkat dağılım düzeyleri ve derste öğrenme etkinliklerine katılım düzeyleri yönelik likert tip sorular sorulmuştur. Katılımcılardan 28'i (%3.4) ders esnasında hiçbir zaman dikkatlerinin dağılmadığını, 165 kişi (%20.1) nadiren dağıldığını, 365 (%44.5) kişi ara sıra dağıldığını 203 kişi (24.8) genellikle dağıldığını ve son olarak da 59 (%7.2) kişi ise ders esnasında dikkatlerinin her zaman dağıldığını belirtmektedir. Derslere ve öğrenme etkinliklerine katılım düzeyleri sorulduğunda 31(%3.8) kişi hiçbir zaman öğrenme etkinliklerine katılmadıklarını, 99 kişi (%12.1) nadiren, 246 kişi (%30.0) ara sıra

katıldığını, 343 kişi katıldığını (%41.8) genellikle 101 kişi (12.3) ise derslerde öğrenme etkinliklerine her zaman katıldıklarını rapor etmektedirler.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik memnun olmaya yönelik tutumları tabloda incelendiğinde 596 kişi (%72.7) “Evet, Memnunum” seçeneği işaretledikleri görülmektedir. Bunun yanında 135 kişi (16.5) “Kısmen Memnunum” 89 kişi ise “Hayır, Memnun Değilim” seçeneğini işaretlemişlerdir. Üniversite öğrencilerinin ders esnasında internet internet kullanmaya yönelik tutumlarının öğrenilmeye çalışıldığı “Sizce Ders Esnasında İnternet Üzerinde Ders İle İlgisi Olmayan İşlerle Uğraşmak Kabul Edilebilir Bir Davranış Mıdır? Sorusuna yönelik yaklaşımları tabloda incelenmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinde 89 kişi (10.9) kabul edilebilir bir davranış olduğunu, 393 kişi (%47.9) kısmen kabul edilebilir bir davranış olduğunu 338 kişi (41.2) hayır, kabul edilemez bir davranış olduğunu belirtmektedirler. Tablonun son bölümü incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 529’u (64.5) kariyer planlarının olduğuna, 249’unun (%30.4) kısmen bir kariyer planlarının olduğuna, 40 kişi (%5.1) herhangi bir kariyer planlarının olmadığına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği (SAEÖ)”, “Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği (AEDÖ)”, “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ)” ve “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ)” kullanılmıştır. Ayrıca; bu kavramlarla karşılaştırılmak istenen diğer değişkenleri belirlemek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması gibi bilgileri alınmıştır ayrıca öğrencilerin ders dışı internet kullanım düzeyleriyle çeşitli değişkenleri karşılaştırmak için de gün içinde internet kullanım süreleri, internet kullanım becerilerini algılayış düzeyleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Okunan bölümden duyulan memnuniyet, ders esnasında internet kullanmaya yönelik tutum ve üniversiteden mezun olduktan sonra kariyer planlarının varlığı ile çeşitli değişkenleri karşılaştırmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” adı altında örneklem grubuna uygulanmıştır.

3.3.2. Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği(SAEÖ)

Bu çalışmada Akbulut, Dursun, Dönmez ve Şahin (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Siber Aylaklık Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin amacı ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarının derecesini belirlemeye yönelik yeni bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin maddelerinin derecelendirme tarzı daha önce yapılan benzeri çalışmalardaki gibi 1 (Hiç bir zaman) ve 5 (Her zaman) şeklinde 5’li likert tipidir. Ölçeğin alt boyutları 5 faktörde toplanmaktadır. 1. faktör 9 maddeden oluşmakta ve kendi içinde iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.933$, 2. faktör 7 madde $\alpha=0.875$, 3. Faktör 5 madde $\alpha=0.941$, 4. Faktör 5 madde $\alpha=0.938$ ve 5. Faktör 4 madde $\alpha=0.814$ şeklindedir. Araştırmada genel iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.942$ bulunmuştur. Ölçeklerin alt boyutları sırasıyla; paylaşma, alışveriş, güncel haberleri takip, çevrimiçi içeriklere ulaşma ve oyun ve bahis sitelerini kullanma şeklinde sıralanmaktadır.

3.3.3. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ)

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odaklarını belirlemek için Akın (2007) tarafından geliştirilen 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. (Akın, 2007: 11).

AKOÖ güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık, ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları akademik içsel kontrol odağı faktörü için .94 ve akademik dışsal kontrol odağı faktörü için .95 olarak bulunmuştur. AKOÖ’nün test-tekrar test güvenilirlik puanını belirlemek için ölçek 21 gün arayla 148 üniversite öğrencisine iki kez uygulanmış ve bu iki uygulama puanları arasındaki korelasyonların akademik içsel kontrol odağı için .97 ve akademik dışsal kontrol odağı için .93 olduğu görülmüştür (Akın, 2007: 13).

Ölçek toplamda 5’li likert tipli bir ölçektir. Ölçekte toplamda 17 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 85 en düşük puan ise 17’dir. Ters madde bulunmayan AKOÖ’nün içsel ve dışsal boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe öğrencinin ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin uygulama süresi yaklaşık 8–10 dakika olduğu belirtilmiştir (Akın, 2007: 14).

3.3.4. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ)

Üniversite öğrencilerinin bir görev ya da sorumluluk durumunda hangi amaç oryantasyonlarına sahip olduğunu belirlemek ve bu amaç oryantasyonunu araştırmaya konu olan diğer değişkenlerle ilişkisini belirlemek için Akın (2006) tarafından geliştirilen “Başarı Amaç Oryantasyonları” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 18 maddeden ve öğrenme amaç oryantasyonu (ÖAO), performans-yaklaşma amaç oryantasyonu (PYAO) ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu (PKAO) şeklinde 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçek “1 hiçbir zaman”, “2 nadiren”, “3 sık sık”, “4 genellikle” ve “5 her zaman” şeklinde 5’li likert tipi özelliğine sahiptir.

Ölçeğin orijinal formunda her bir alt boyutu 6 maddeden oluşan 3 alt boyutlu ölçek nihai formunda ise 3 alt boyut 17 maddeden oluşmaktadır. Yeni formunda ÖAO ve PYAO alt boyutları 6, PKAO alt boyutu ise 5 madde ile değerlendirilmektedir.

Ölçeğin Cronbach iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ÖAO için .77, PYAO için .79 ve PKAO için .78 dir. Test-tekrar test güvenirlikleri ise ÖAO için .95, PYAO için .91 ve PKAO için .94 olarak belirlenmiştir (Akın, 2006: 159).

3.3.5. Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği (AEDÖ)

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada kullanılan Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen 38 maddelik bir ölçme aracıdır.

381 öğretmen adayına uygulanmasından sonra yapılan analizler sonucunda, ölçekten bazı maddeler çıkartılmıştır. Sonuç olarak ölçekte, 11’i olumsuz 27’si olumlu olmak üzere toplam 38 madde kalmıştır. Bu maddelerin ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan dört temel yapıya ilişkin iç tutarlılık (sorumluluk ($\alpha=.951$), akademik görevin algılanan niteliği ($\alpha=.866$), öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ($\alpha=.777$) akademik mükemmeliyetçilik ($\alpha=.640$) yansıttığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısının ($\alpha=.947$) şeklinde olduğu görülmüştür (Ocak ve Bulut, 2015:720).

Aşağıdaki Tablo 6’da bu araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin orijinal çalışmada yer güvenirlik katsayısı değerleri ve bu araştırmanın örneklem grubu üzerinde ortaya çıkan iç tutarlılık katsayıları yer almaktadır.

Tablo-6
Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Orijinal Çalışmasında Yer Alan ve Bu Araştırmanın Örneklem Grubu Üzerinde Yapılan Güvenirlik Analizi Tablosu

Faktörler	Madde Sayısı	Orijinal Çalışmadaki Güvenirlik Katsayısı α	Bu Araştırmada Elde Edilen Güvenirlik Katsayısı α
Alışveriş Siber Aylaklık	7	.875	.870
Güncel Haberleri Takip Siber Aylaklık	5	.941	.911
Online İçeriğe Erişim Siber Aylaklık	5	.938	.914
Oyun-Bahis Siber Aylaklık	4	.814	.826
Toplam Güvenirlik Katsayısı	30	.942	.939
Akademik Dış Kontrol Odağı	11	.956	.821
Akademik İç Kontrol Odağı	6	.943	.829
Öğrenme Amaç Oryantasyonu	6	.964	.873
Performans Yaklaşma Amaç Or.	6	.973	.861
Performans Kaçınma Amaç Or.	5	.942	.878
Toplam Güvenirlik Katsayısı	17	.951	.827
Sorumsuzluk	19	.951	.954
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	10	.866	.909
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	5	.777	.823
Akademik Mükemmeliyetçilik	4	.640	.815
Toplam Güvenirlik Katsayısı	38	.947	948

Araştırmada elde edilen güvenirlik katsayılarına göre ölçeklerin bu araştırmadaki örneklem üzerinde güvenilir sonuçlar verdiğini kanıtlanmıştır. Akademik kontrol odağı ölçeği ile ilgili orijinal çalışmada da alt boyutların birbirinden farklı özellikleri ölçmesinden dolayı alt faktörlere göre güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Uygulanması ve Toplanması

Araştırmanın ölçekleri gerekli etik kurullardan geçtikten sonra bizzat araştırmacı tarafından üniversitede uygulanmıştır. Uygulamada gönüllülük esas alınmış ve kağıt kalem yoluyla veriler toplanmıştır. Her bir veri ölçeğinin uygulanma süresi 20 dakikadır. Ölçekler toplamda 932 kişiye uygulanmış; ancak bazı ölçekler hem uygulama esnasında bazı kısımların boş bırakılması hem de SPSS programına girilirken çıkarılmıştır. Toplamda 820 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler işleme koyulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde istatistiksel analizler için “Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 20.0)” paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlerde öncelikle araştırma kapsamında çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikte bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya konu olan değişken ve değerlerin yüzde, frekans ve toplam yüzdelik dilimleri tanımlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde verilere dayalı olarak oluşan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular kısmında öncelikli olarak betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Betimsel analizler kısmında ise araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin en düşük, en büyük, standart sapma, skewness (çarpıklık), kurtosis (basıklık) değerleri verilmiştir. Bulguların ikinci kısmında kişisel bilgi formunda elde edilen demografik, internet ve akademik değişkenlerin ölçek puan ortalamalarına göre farklılaşma düzeylerini incelemek amacıyla t-testi ve ANOVA bulgularına yer verilmiştir. Sonraki aşamada ise araştırmada yer alan değişkenler ile kullanılan siber aylıklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme davranışları ölçeklerinin toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin korelasyonel yönelik bulgular yer almaktadır. Son olarak da araştırmanın en önemli amaçlarından birisi olan siber aylıklığı yordayan akademik değişkenlere yönelik regresyon analizi bulgularına yer verilmiş ve bunlar yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmada Yer Alan Ölçeklere İlişkin Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Betimsel analizler kısmında ise araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin en düşük, en büyük, standart sapma, skewness (çarpıklık), kurtosis (basıklık) değerleri tablo (Tablo-7) şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo-7

Araştırmada Kullanılan Siber Aylıklık Davranışları, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonları ve Akademik Erteleme Davranışları Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=820)

Ölçekler	Alt Boyutları	En Düşük	En Büyük	\bar{X}	s.s	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Siber Aylıklık	Paylaşım SA	9.00	45.00	25.88	7.83	61.38	.029	-.371
	Alışveriş SA	7.00	35.00	15.10	6.57	43.19	.627	-.412
	Güncel SA	5.00	25.00	11.33	5.83	34.02	.485	-.997
	Online İçeriğe Erişim SA	5.00	25.00	15.49	6.14	37.77	-.222	-1.032
	Oyun-Bahis SA	4.00	20.00	7.26	4.04	16.32	1.394	1.368
	SA Toplam P.		30.00	142.00	75.08	23.14	535.79	.222
Akademik Kontrol Odağı	A. Dış Kontrol O.	11.00	52.00	24.27	7.57	57.34	.639	.249
	Akademik İç Kontrol O.	8.00	30.00	23.96	4.62	21.40	-.731	.125
Başarı Amaç Oryantasyonu	ÖAO	6.00	30.00	21.79	4.90	24.05	-.402	-.022
	PYAO	6.00	30.00	18.64	6.02	36.27	-.112	-.602
	PKAO	5.00	25.00	10.35	4.89	23.97	.670	-.480
Akademik Erteleme	Sorumsuzluk Erteleme	19.00	95.00	51.16	17.00	289.14	.136	-.648
	Akademik Görevin Algılanan Niteliği	10.00	56.00	26.07	8.44	71.34	.307	-.051
	Öğretim İçeriği	5.00	25.00	14.88	4.69	22.08	-.120	-.523
	Mükemmeliyetçilik	4.00	20.00	10.39	3.78	14.34	.169	-.572
	Akademik Erteleme T.Puan	40.00	188.00	102.51	26.48	701.19	-.020	-.339

4.1.1. Siber Aylaklık Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Siber aylaklık ölçeği alt boyutlarından “paylaşım siber aylaklık” alt boyutunun 9 maddesine ilişkin öğrencilerin puanları 9.00 ile 45.00 arasında değişmektedir (ölçek maddeleri 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir). Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin aritmetik ortalaması 25.88 ± 7.83 olarak hesaplanmıştır. Bu durum öğrencilerin ders esnasında internet üzerinde ders dışı paylaşımlar yapma düzeylerinin orta düzeyden yüksek olduğunu göstermektedir.

Siber aylaklık ölçeği alt boyutlarından “alışveriş siber aylaklık” alt boyutunun 7 maddesine ilişkin öğrencilerin puanları 7.00 ile 35.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 15.10 ± 6.57 olarak hesaplanmıştır. Bu durum öğrencilerin ders esnasında internet üzerinde alışveriş sitelerinde gezinme, alışveriş yapma durumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Siber aylaklık ölçeği alt boyutlarından “güncel gelişmeleri takip” alt boyutunun 5 maddesine ilişkin öğrenci puanları 5.00 ile 25.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 11.33 ± 5.83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin ders esnasında internet üzerinde güncel gelişmeleri takip etme, haber okuma durumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Siber aylaklık ölçeği alt boyutlarından “online içeriğe erişim” alt boyutunun 5 maddesine ilişkin öğrenci puanları 5.00 ile 25.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 15.49 ± 6.14 olarak hesaplanmıştır. Bu durum öğrencilerin ders esnasında internet üzerinde müzik ve video izleme ve indirme, sosyal paylaşım sitelerine girme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin siber ölçeği alt boyutlarından “oyun-bahis” alt boyutunun 4 maddesine ilişkin öğrenci puanları 4.00 ile 20.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 7.26 ± 4.04 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar üniversite öğrencilerin ders esnasında internet üzerinde bahis sitelerine girme, çevrimiçi oyun oynama düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Siber aylaklık toplam puan incelendiğinde öğrenci puanları 30.00 ile 142.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin toplam puana ilişkin aritmetik ortalaması 75.08 ± 23.14 olduğu görülmektedir. Bu ölçekten alınan en yüksek puanın 150 olduğun düşünüldüğünde elde edilen bu istatistiksel sonuçlara göre üniversite öğrencilerin ders

esnasında siber aylaklık davranışlarını sergileme düzeyleri ortalamanın biraz üstü düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.2. Akademik Kontrol Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Üniversite öğrencilerinde akademik kontrol odağı ile ilgili veri alınırken iç ve dış akademik kontrol odağına ilişkin veriler elde edilmiştir. Akademik dış kontrol odağı değişkenleri göz önüne alındığında öğrenci puanları 11.00 ile 52.00 arasında (ölçek maddeleri 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir) değişmektedir. Öğrencilerin akademik dış kontrol odağı toplam puana ilişkin aritmetik ortalaması 24.27 ± 7.57 olduğu görülmektedir. Bu ölçekten elde edilen maksimum puan 55'tir. Ayrıca ölçeğin bu alt boyutundan elde edilen puan artıka akademik olarak dış kontrol odak yönelimli davranışlar gösterildiği düşünölmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin orta düzeyde akademik dış kontrol odak yönelimli oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Diğer alt boyut olan akademik iç kontrol odağı ile ilgili veri alınırken iç ve dış akademik kontrol odağına ilişkin veriler elde edilmiştir. Akademik dış kontrol odağı değişkenleri göz önüne alındığında öğrenci puanları 8.00 ile 30.00 arasında değişkenlik göstermektedir. Öğrencilerin akademik iç kontrol odağı toplam puana ilişkin aritmetik ortalaması 23.96 ± 4.62 olduğu görülmektedir. Bu ölçekten elde edilen maksimum puan 30'dur. Ölçekten elde edilen puan artıka öğrencilerin akademik iç kontrol odak yönelimli olacağı düşünölmürse, öğrencilerin akademik iç kontrol düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.3. Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği Alt boyutlarına İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Başarı amaç oryantasyonları ölçeği alt boyutlarından "öğrenme amaç oryantasyonu" alt boyutunun 6 maddesine ilişkin öğrencilerin puanları 6.00 ile 30.00 arasında değişmektedir (ölçek maddeleri 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir). Öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonu alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalaması 21.79 ± 4.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında elde edilen bilgilere göre ölçekten elde edilen puan yükseldikçe bireyin öğrenme amaç oryantasyon yönelimli davranışlara sahip olması da o denli yükselmektedir. İstatistiksel veriler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde öğrenme amaç yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Diğer bir boyut olan "performans yaklaşma amaç oryantasyonu" alt boyutunun 6 maddesine ilişkin öğrencilerin puanları 6.00 ile 30.00 arasında değişmektedir.

Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin aritmetik ortalaması 18.64 ± 6.02 olduğu görülmektedir. Performans yaklaşma amaç yönelimli bireyler içinde buldukları gruptan daha iyi performans gösterme, diğerleri tarafından daha pozitif değerlendirme alma çabası içindedir. Bu alt boyuttan elde edilen puanlar arttıkça kişinin performans yaklaşma amaç yönelimine sahip olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. İstatistik sonucuna göre üniversite öğrencilerinin ortalamasının biraz daha üstünde performans amaç yönelimli davrandıkları şeklinde bir yorum getirilebilir.

Son olarak “performans kaçınma amaç oryantasyonu” alt boyutunun 5maddesine ilişkin öğrencilerin puanları 5.00 ile 25.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 10.35 ± 4.89 olduğu görülmektedir. Performans kaçınma amaç yönelimli öğrenciler ise bulunduğu grubun gerisinde kalmamak için çaba gösterirler. Sınıfın içinde en düşük notu almama, beceriksiz ve aptal görünmeme çabası ön plana çıkmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda analizlere baktığımızda üniversite öğrencilerinin performans kaçınma amaç yönelimli davranışlara sahip olma değerleri ortalamasının biraz altında olduğu içinde bulunulan gruptan başarısız olmama gibi bir yönelimin çok da sergilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Akademik Erteleme Ölçeği Alt boyutlarına İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Akademik erteleme ölçeği alt boyutlarından “sorumluluk” alt boyutunu 19 maddeden oluşmaktadır. 19 maddeye ilişkin öğrencilerin puanları 19 ile 95 arasında değişmektedir (ölçek maddeleri 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir). Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 51.16 ± 17.00 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında elde edilen bilgilere göre ölçekten elde edilen puan yükseldikçe bireyin sorumsuzluktan dolayı akademik erteleme yapma düzeyi artmaktadır. İstatistiksel veriler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sorumsuzluk kaynaklı akademik erteleme gösterme sıklıkları ortalamasının biraz üstü bir düzeyde olduğu görülmüştür.

Akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda ise 10 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin puanları 10 ile 50 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 26.07 ± 8.44 olduğu görülmektedir. Akademik görevin algılanan niteliği zor olan, uzun süren, akademik görevin zevkli olması gibi özellikleri içermektedir. Bu ölçekten elde edilen puan

ortalamları incelendiğinde akademik görevin algılanan niteliğinden kaynaklı akademik erteleme davranışları gösterme eğilimi orta düzeydedir, şeklinde yorumlanabilir.

Diğer bir boyut olan “öğretimin içeriği” alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Öğretimin içeriği alt boyutunun 5 maddesine ilişkin öğrencilerin puanları 5.00 ile 25.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 14.88 ± 3.78 olduğu görülmektedir. İstatistiksel veriler incelendiğinde öğretimin içeriğinde kaynaklı olarak akademik erteleme gösterme boyutunun ortalama düzeyde olduğu söylenebilir.

Bir diğer boyut olan “mükemmeliyetçilik” alt boyutunda ise 4 madde bulunmaktadır. Ölçeğin puan aralığı 4.00 ile 20.00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması 10.39 ± 3.78 olduğu görülmektedir.

4.2. SAEÖ, AKOÖ, BAOÖ ve Akademik Erteleme Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları ve Etkileri İnceleyen t-Testi ve ANOVABulguları ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan siber aylaklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları ölçeklerinden elde edilen puan ortalamaları cinsiyet ve sınıf düzeyi, internet kullanımına yönelik değişkenler, ders ve akademik başarı ile ilgili değişkenler, öğrenim görülen fakülteden memnun olma gibi değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir. Ortalamalar arası farklılıklara ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıklara İlişkin t-Testi Sonuçları

Bu bölümde araştırmada siber aylıklık davranışları, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları, akademik erteleme davranışları ve bunlarının alt boyutları toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşmaları test edilmiştir. Analize ilişkin bulgular tablo (Tablo-8) şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo-8

Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylıklık Davranışları (SAÖ), Akademik Kontrol Odağı (AKOÖ), Başarı Amaç Oryantasyonları (BAO), Akademik Erteleme Davranışları (AEDÖ) ve Bunların Alt Boyutları Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi (Erkek (N): 382; Kadın (N): 438 Toplam= 820)

Test Değişkenleri	Cinsiyet	Grup İstatistikleri																																																																																																																																																																																																																															
		\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	sd	t	p																																																																																																																																																																																																																										
Siber Aylıklık	Erkek	77.952	23.284	1.191	818	3.332	.001**																																																																																																																																																																																																																										
Toplam Puan	Kadın	72.586	22.760	1.087				Paylaşım Siber	Erkek	25.199	7.4380	.380	818	-2.345	.019*	Aylıklık Alt Boyutu	Kadın	26.481	8.1262	.388	Alışveriş Siber	Erkek	16.041	6.8511	.350	818	3.844	.000**	Aylıklık	Kadın	14.287	6.2128	.296	Güncel Gelişmeleri	Erkek	11.408	5.7127	.292	818	.335	.738	Takip Etmek	Kadın	11.271	5.9411	.283	Online İçeriğe Erişim Siber	Erkek	16.196	5.7315	.293	818	3.061	.002**	Aylıklık	Kadın	14.885	6.4304	.307	Oyun-Bahis	Erkek	9.107	4.4191	.226	818	13.464	.000**	Siber Aylıklık	Kadın	5.659	2.8309	.135	Kontrol Odağı	Erkek	49.450	7.7606	.397	818	4.253	.000**	Toplam Puan	Kadın	47.180	7.5023	.358	Akademik Dışsal Kontrol	Erkek	25.764	7.5907	.388	818	5.350	.000**	Odağı	Kadın	22.974	7.3217	.349	Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109	Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218	Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın
Paylaşım Siber	Erkek	25.199	7.4380	.380	818	-2.345	.019*																																																																																																																																																																																																																										
Aylıklık Alt Boyutu	Kadın	26.481	8.1262	.388				Alışveriş Siber	Erkek	16.041	6.8511	.350	818	3.844	.000**	Aylıklık	Kadın	14.287	6.2128	.296	Güncel Gelişmeleri	Erkek	11.408	5.7127	.292	818	.335	.738	Takip Etmek	Kadın	11.271	5.9411	.283	Online İçeriğe Erişim Siber	Erkek	16.196	5.7315	.293	818	3.061	.002**	Aylıklık	Kadın	14.885	6.4304	.307	Oyun-Bahis	Erkek	9.107	4.4191	.226	818	13.464	.000**	Siber Aylıklık	Kadın	5.659	2.8309	.135	Kontrol Odağı	Erkek	49.450	7.7606	.397	818	4.253	.000**	Toplam Puan	Kadın	47.180	7.5023	.358	Akademik Dışsal Kontrol	Erkek	25.764	7.5907	.388	818	5.350	.000**	Odağı	Kadın	22.974	7.3217	.349	Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109	Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218	Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176										
Alışveriş Siber	Erkek	16.041	6.8511	.350	818	3.844	.000**																																																																																																																																																																																																																										
Aylıklık	Kadın	14.287	6.2128	.296				Güncel Gelişmeleri	Erkek	11.408	5.7127	.292	818	.335	.738	Takip Etmek	Kadın	11.271	5.9411	.283	Online İçeriğe Erişim Siber	Erkek	16.196	5.7315	.293	818	3.061	.002**	Aylıklık	Kadın	14.885	6.4304	.307	Oyun-Bahis	Erkek	9.107	4.4191	.226	818	13.464	.000**	Siber Aylıklık	Kadın	5.659	2.8309	.135	Kontrol Odağı	Erkek	49.450	7.7606	.397	818	4.253	.000**	Toplam Puan	Kadın	47.180	7.5023	.358	Akademik Dışsal Kontrol	Erkek	25.764	7.5907	.388	818	5.350	.000**	Odağı	Kadın	22.974	7.3217	.349	Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109	Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218	Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																							
Güncel Gelişmeleri	Erkek	11.408	5.7127	.292	818	.335	.738																																																																																																																																																																																																																										
Takip Etmek	Kadın	11.271	5.9411	.283				Online İçeriğe Erişim Siber	Erkek	16.196	5.7315	.293	818	3.061	.002**	Aylıklık	Kadın	14.885	6.4304	.307	Oyun-Bahis	Erkek	9.107	4.4191	.226	818	13.464	.000**	Siber Aylıklık	Kadın	5.659	2.8309	.135	Kontrol Odağı	Erkek	49.450	7.7606	.397	818	4.253	.000**	Toplam Puan	Kadın	47.180	7.5023	.358	Akademik Dışsal Kontrol	Erkek	25.764	7.5907	.388	818	5.350	.000**	Odağı	Kadın	22.974	7.3217	.349	Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109	Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218	Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																				
Online İçeriğe Erişim Siber	Erkek	16.196	5.7315	.293	818	3.061	.002**																																																																																																																																																																																																																										
Aylıklık	Kadın	14.885	6.4304	.307				Oyun-Bahis	Erkek	9.107	4.4191	.226	818	13.464	.000**	Siber Aylıklık	Kadın	5.659	2.8309	.135	Kontrol Odağı	Erkek	49.450	7.7606	.397	818	4.253	.000**	Toplam Puan	Kadın	47.180	7.5023	.358	Akademik Dışsal Kontrol	Erkek	25.764	7.5907	.388	818	5.350	.000**	Odağı	Kadın	22.974	7.3217	.349	Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109	Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218	Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																	
Oyun-Bahis	Erkek	9.107	4.4191	.226	818	13.464	.000**																																																																																																																																																																																																																										
Siber Aylıklık	Kadın	5.659	2.8309	.135				Kontrol Odağı	Erkek	49.450	7.7606	.397	818	4.253	.000**	Toplam Puan	Kadın	47.180	7.5023	.358	Akademik Dışsal Kontrol	Erkek	25.764	7.5907	.388	818	5.350	.000**	Odağı	Kadın	22.974	7.3217	.349	Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109	Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218	Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																														
Kontrol Odağı	Erkek	49.450	7.7606	.397	818	4.253	.000**																																																																																																																																																																																																																										
Toplam Puan	Kadın	47.180	7.5023	.358				Akademik Dışsal Kontrol	Erkek	25.764	7.5907	.388	818	5.350	.000**	Odağı	Kadın	22.974	7.3217	.349	Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109	Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218	Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																											
Akademik Dışsal Kontrol	Erkek	25.764	7.5907	.388	818	5.350	.000**																																																																																																																																																																																																																										
Odağı	Kadın	22.974	7.3217	.349				Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109	Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218	Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																								
Akademik İçsel Kontrol	Erkek	23.685	4.6793	.239	818	-1.606	.109																																																																																																																																																																																																																										
Odağı	Kadın	24.205	4.5712	.218				Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084	Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491	Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																					
Başarı Amaç Oryantasyonu	Erkek	51.460	10.493	.536	818	1.731	.084																																																																																																																																																																																																																										
Toplam Puan	Kadın	50.203	10.277	.491				Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*	Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176	Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																		
Öğrenme Amaç	Erkek	10.712	3.8761	.198	818	2.226	.026*																																																																																																																																																																																																																										
Oryantasyonu	Kadın	10.123	3.6897	.176				Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642	Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293	Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																															
Performans Yaklaşma	Erkek	18.748	5.8971	.301	818	.465	.642																																																																																																																																																																																																																										
Amaç Oryantasyonu	Kadın	18.552	6.1358	.293				Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**	Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230	Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																																												
Performans Kaçınma	Erkek	10.924	4.9333	.252	818	3.126	.002**																																																																																																																																																																																																																										
Amaç Oryantasyonu	Kadın	9.858	4.8144	.230				Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**	Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255	Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																																																									
Akademik Erteleme Toplam	Erkek	105.243	26.492	1.355	818	2.763	.006**																																																																																																																																																																																																																										
Puan	Kadın	100.141	26.269	1.255				Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*		Kadın	49.869	16.727	.79927	Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																																																																						
Sorumluluk	Erkek	52.659	17.217	.88092	818	2.350	.019*																																																																																																																																																																																																																										
	Kadın	49.869	16.727	.79927				Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*	Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405	Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																																																																																			
Akademik Görevi Algılanan	Erkek	26.798	8.138	.41642	818	2.310	.021*																																																																																																																																																																																																																										
Niteliği	Kadın	25.436	8.665	.41405				Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273		Kadın	14.712	4.763	.227	Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																																																																																																
Öğretimin İçeriği	Erkek	15.073	4.623	.236	818	1.097	.273																																																																																																																																																																																																																										
	Kadın	14.712	4.763	.227				Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*		Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																																																																																																													
Mükemmeliyetçilik	Erkek	10.712	3.876	.198	818	2.226	.026*																																																																																																																																																																																																																										
	Kadın	10.123	3.689	.176																																																																																																																																																																																																																													

(*)= $p < 0.05$; (**)= $p < 0.01$

Üniversite öğrencilerinde ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışları ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t Testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir. Test sonucunda erkeklerin siber aylaklık toplam puan ortalaması, kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksektir [t=3.332, p<.01]. Alt boyutlardan paylaşım siber aylaklık davranışlarında kadınların siber aylaklık toplam puan ortalaması (\bar{X} =26.481), erkeklerin toplam puan ortalaması (\bar{X} =25.199) olduğu kadınların paylaşım siber aylaklık boyutu puanları erkeklere oranla anlamlı derecede daha yüksektir [t=-2.345, p<.05]. Güncel gelişmeleri takip etme siber aylaklık alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir [t=.335, p=.738]. Diğer alt boyutlarda alışveriş siber aylaklık alt boyutunda erkeklerin (\bar{X} =16.0419) kadınlara (\bar{X} =14.287) oranla anlamlı derecede yüksektir [t=3.844, p<.01]. Online içeriğe erişim alt boyutu [t=3.061, p<.01] ve oyun-bahis siber aylaklık alt boyutu [t=13.464, p<.05] puan ortalamaları arasında erkeklerin kadınlara göre anlamlı derece yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre “güncel gelişmeleri takip etme” alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda ve genel siber aylaklık puan ortalamasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Baturay ve Toker (2015), tarafından 282 lise öğrencisi üzerinde siber aylaklık davranışlarının potansiyel yordayıcıları belirlenmiştir. Erkeklerin kadınlara oranla daha fazla siber aylaklık yaptıkları, interneti ileri düzeyde kullandıkları ve internet kullanım sıklıklarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer bir bulgu Yılmaz ve diğerleri (2015), ise 288 üniversite öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyetin internet kullanım sıklığı ve siber aylaklık davranışları üzerinde yordayıcı olduğu sonucu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde tüm siber aylaklık boyutlarında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla siber aylaklık davranışları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Keser, Kavuk ve Numanoğlu (2016: 39) yaptıkları bir araştırmada erkeklerin kadınlara oranla daha fazla siber aylaklık yaptıkları ve daha fazla internet bağımlısı oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Kalaycı (2010), 100 kişilik üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada bireysel ve haber siber aylaklık alt boyutlarında erkeklerin kadınlara oranla anlamlı düzeyde daha fazla siber aylaklık davranışlarını sergilediklerini, sosyalleşme alt boyutunda ise erkeklerin yine kadınlara oranla daha fazla sergilediklerini ama bu boyutta anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Yaşar (2013), üniversite öğrencilerin siber aylaklık davranışlarını araştırdığı yüksek lisans tezinde siber aylaklığın tüm alt boyutlarında erkeklerin kadınlardan daha fazla siber aylaklık davranışı gösterdiğini belirtmiştir. Blanchard ve Henle (2008) iş ortamında

siber aylaklık davranışlarından erkek çalışanların kadın çalışanlara göre daha fazla siber aylaklık yaptıkları bulgusuna ulaşmıştır. Vitak, Crouse ve LaRose'e (2011) göre erkeklerin kadınlardan daha fazla siber aylaklık yapmaktadırlar. Johanna (2015: 29), 1200 çalışanla telefon araştırması yoluyla yaptığı araştırmada cinsiyetin siber aylaklık davranışı üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını ancak, araştırma grubundaki erkeklerin çalışılan ortamda daha çok yönetim ile ilgili birimlerde çalışmasını sebep olarak görmüştür. Garret ve Dangizer (2008), yöntem olarak benzer bir çalışma 1024 kişiyle telefon üzerinden bilgi alma yoluyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda kişisel ve iş ile alakalı internet kullanım davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığını test etmek için regresyon analizi yapılmıştır, analiz sonucunda erkeklerin kadınlara oranla daha fazla kişisel internet kullanım davranışları yaptıklarını belirlemişlerdir.

Siber aylaklık ve internet kullanım davranışlarının cinsiyet değişkeni ile karşılaştırıldığı diğer araştırmalar incelediğinde ister kısa süreli internete bağlanma veya uzun süreli internet ile meşgul olma davranışlarında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla internet ile uğraştıkları belirtilmiştir (Fallows, 2005; Ono ve Zavodny, 2003; Teo ve Lim, 2000). Aynı zamanda erkeklerin kadınlara oranla iş yerinde sosyal paylaşım sitelerini kullanmaya karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve iş yerinde bunları daha çok kullandıkları ifade edilmiştir (Andreassen, Torsheim ve Pallesen, 2014). Bu bulguyu destekleyen başka bir araştırmada ise erkeklerin ($\bar{X}=61$ dk) gün içinde kadınlara ($\bar{X}=46$ dk) oranla daha fazla siber aylaklık yaptıkları rapor edilmiş ve bu farklılığın anlamlı derece olduğu söylenmiştir (Lim ve Chen, 2012). Aynı zamanda erkeklerin internet kullanım konusunda kendilerine daha çok güvendikleri, internet kullanım amaçlarının sosyal ağlar, reklamcılık ve boş vakit aktiveleri için kullandıkları ifade edilmektedir (Weiser, 2000). Baturay ve Toker (2015: 361-362) 282 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları eğitim ortamında siber aylaklık davranışlarını betimleme çalışmasında erkeklerin kadınlara oranla ortalama olarak 6.92 puan daha yukarıda olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, 169 üniversite öğrencisinden alınan bulgulara göre erkekler kadınlardan daha fazla siber aylaklık davranışları göstermekte ve bu farklılık anlamlı düzeyde bulunmuştur (Hayıt, Dönmez, 2016: 149). Siber aylaklık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği başka bir araştırma, 215 lisans öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bulgulara göre "bireysel, arama, haber" siber aylaklık boyutlarında erkeklerin kadınlardan anlamlı düzeyde daha fazla siber aylak yaptıkları, "sosyal" siber aylaklık alt boyutunda ise

erkeklerin yine daha fazla siber aylaklık yaptıklarını ama farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür (Yaşar, 2013: 44-45). Yakın zamanda 443 lisans öğrencisi üzerinde yapılan, üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ve akademik güdülenme düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, erkeklerin kadınlara göre anlamlı düzeyde daha fazla siber aylaklık davranışlarında buldukları belirlenmiştir (Çok ve Kutlu, 2018: 10).

Bulguların aksine siber aylaklık davranışları sıklığının cinsiyete göre farklılaşmadığı (Ugrin, Pearson ve Odom, 2008: 86) ayrıca kurumda geçirilen süre, kültür ve maaşa bağlı statü değişkenleri iş ortamında yapılan siber aylaklık davranışları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı vurgulanmıştır. Bunu destekleyen başka bir araştırmada ise Stanton (2002), ön yargıların aksine siber aylaklık her iki cinsiyette de görülen davranışlar olduğunu, bir cinsiyetin baskın olmadığını belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde dikkati çeken önemli bir nokta ise bazı araştırmacıların problemlili internet kullanımının kısmen bir siber aylaklık davranışı olduğunu bu iki kavramının birbirinin içine geçtiğini belirtmiştir. Bu amaçla problemlili internet kullanımı ile ilgili literatür araştırmaları da incelenmiştir. Odacı (2011: 1111) 398 üniversite öğrencisi üzerinde, akademik özyeterlilik, akademik erteleme ve problemlili internet kullanım davranışlarını incelediği bir araştırmada problemlili internet kullanım davranışlarıyla cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde bu araştırmayı destekleyen bazı araştırmalara rastlanmıştır (Chak ve Leung, 2004: 564; Hardie ve Tee, 2007). Lavoie ve Pychyl (2001: 436), üniversite öğrencisi ve çalışanlardan oluşan 308 katılımcı üzerinde siber aylaklık, genel erteleme davranışı, internette erteleme ve bunlar sonucu yaşanan duygular üzerine yaptığı araştırmada cinsiyetin araştırmada ele alınan değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Odacı ve Çelik (2011), 661 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada sonucunda cinsiyetin problemlili internet kullanımı üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğuna değinilmiştir. Erkeklerin problemlili internet puan ortalaması, kızların puan ortalamasına oranla daha yüksek derecede bulunmuştur. Ateş (2016: 51), tarafından problemlili internet kullanım davranışlarının sonucu olan internet bağımlılığı üzerine yapılan bir araştırmada 132'si kız, 195'i erkek 327 öğretmen adayı üzerinde yapılan bir araştırmada erkeklerin internet kullanım davranışları, ve internet bağımlılık puanları kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucunu destekleyen başka bir araştırma sonucuna

göre öğrencilerin problemleri internet kullanımında toplam puanları, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Duman, 2016: 52).

Üniversite öğrencilerinde erkeklerin kadınlardan daha fazla siber aylıklık yaptıkları yani interneti ders esnasında daha çok bireysel işlerinde ders dışı aktiviteler için kullandıkları görülmektedir. Erkeklerin genel olarak alt boyutlarda da görüldüğü üzere belirtilen alanları daha cazip göreceği, kadınların öğrenme aktivitelerine daha fazla ilgili oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Üniversite öğrencilerinde kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmektedir. Erkeklerin akademik dış kontrol odağı puan ortalaması kadınların toplam puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Akademik dış kontrol odağı puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başarı amaç oryantasyonu alt boyutlarından olan öğrenme amaç oryantasyonunda erkeklerin ortalaması ($\bar{X}=10.712$), kadınların ortalaması ($\bar{X}=10.123$) performans kaçınma amaç oryantasyonu erkeklerin ortalaması ($\bar{X}=10.924$) kadınların ortalaması ($\bar{X}=9.858$) olduğu ve bunlar arasında anlamlı düzeyde erkeklerin daha yüksek olduğu görülmektedir [$t=2.226$, $p<.05$], [$t=3.126$, $p<.01$]. Akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına baktığımızda erkeklerin akademik erteleme toplam puan ortalaması ($\bar{X}=105.243$), kadınların puan ortalamasından ($\bar{X}=100.141$) anlamlı derecede yüksektir [$t=2.763$, $p<.05$]. Bu sonuçlara göre söz konusu değişkenlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Literatür de akademik erteleme davranışı sıklığının cinsiyete göre incelendiği araştırmalar görülmüştür. Balkıs ve diğ. (2006), 238 eğitim fakültesi üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada akademik erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Çelik ve Berber (2014: 37), 1021 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada analiz sonucunda, akademik ertelemenin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve erkeklerin akademik erteleme puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir araştırmada 220'si kız, 180'i erkek lise öğrencisi toplamda 400 kişilik örneklem üzerinde yaptıkları araştırmada Erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışları, kız öğrencilerin akademik erteleme davranışlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur Aydoğan ve Özbay (2012: 5). Benzer bir

araştırmada 500 eğitim fakültesi öğrencisinden alınan verilere göre erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden, daha fazla akademik erteleme yaptığını ve farklılığın anlamlı düzeyde olduğu belirtilmiştir (Çetin, 2009: 3). Milgram ve Marshevsky (1995) İsrail’de 115 erkek ve 85 kız öğrencide akademik ertelemeyle ilgili değişkenleri araştırdıkları çalışmalarında, erkeklerin daha çok ertelemeci olduklarını bulmuşlardır. Başka bir araştırmada 570 üniversite öğrencisinden alınan verilere göre cinsiyet değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamaları, kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir (Akdoğan: 2013, 44). Üniversite öğrencilerin genel erteleme davranışları ve akademik erteleme davranışları üzerinde yapılan bir araştırmada 458 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler, kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla genel erteleme davranışı sergilemekte oldukları görülmüştür. Aynı araştırmadaki bulgulara göre erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme davranışları sergiledikleri belirtilmiştir (Yıldırım Yavuzer, 2014: 54). Daha kapsamlı bir araştırma grubunun dahil olduğu bir araştırmada 984 eğitim fakültesi üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre genel erteleme davranışlarında erkek öğrencilerden ortalaması kız öğrencilerinden daha fazla bulunmuş, akademik erteleme davranışlarında erkek öğrencilerin ortalaması kız öğrencilerin daha yüksek, karar vermeyi erteleme davranışlarında ise erkek öğrencilerin puan ortalaması, kız öğrencilerin puan ortalamasındada daha düşük bulunmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan istatistiksel anlamlılık testi sonuçlarına göre genel erteleme ve akademik erteleme davranışlarında erkeklerin anlamlı derece kız öğrencilerden daha fazla; ancak karar vermeyi erteleme eğilimlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Balkıs, 2006: 157). Literatür incelendiğinde cinsiyetin akademik erteleme davranışları puan ortalaması üzerinde farklılık oluşturduğu ve erkeklerin daha fazla akademik erteleme yaptıkları sonucuna ulaşılan araştırmalar mevcuttur. (Albayrak, 2014: 53; Aydoğan, 2008: 48; Balkıs ve Duru, 2009: 23; Bulut, 2014: 46; Çakıcı, 2003: 87; Erdoğan, 2016: 55; Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011: 1420, Özer ve Saçkes, 2011: 515).

Literatür incelendiğinde bu bulguların aksine cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklerde daha fazla akademik erteleme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Nitekim bir araştırmada 124’ü kadın, 80’i erkek üniversite öğrencisinden alınan verilere

göre kadınların akademik erteleme puan ortalaması, erkeklerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir (Şeker ve Saygı, 2013: 1223).

Bu araştırmadaki sonucun aksine Erdoğan ve diğerleri (2013) erkeklerin, kadınlara oranla daha fazla akademik erteleme yaptıklarını ama farkın anlamlı düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı başka araştırmalarda da bulunmuştur (Çakır, Akça, Kodaz ve Tulgarer, 2014: 657). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada 305'i kadın, 278'i erkek 583 üniversite öğrencisinde alınan verilere doğrultusunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan analizler sonrada göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol, 2015: 389). Örneklem olarak 857 üniversite öğrencisini kapsayan bir çalışmada cinsiyet değişkenine göre akademik erteleme puan ortalamalar arasında anlamlık bir farklılık tespit edilmediği belirtilmiştir (Kınık, 2015: 38).

Akademik dış kontrol odağı puan ortalamasına cinsiyete göre farklılığının incelendiği bir çalışmada erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtmiştir. İncelenen araştırmada akademik iç kontrol odağına ilişkin bir bulguya ise rastlanmamıştır (Trice, 1985: 1044). Sagone ve De Caraoli (2015: 369), yaptıkları bir çalışmada üniversite öğrencilerinin iç kontrol odağı eğilimleri dış kontrol odağına göre daha yüksek çıkmış; ancak kontrol odaklarından alınan puanların cinsiyete göre değişmediği rapor edilmiştir.

Howell ve Watson (2007: 171–174) erteleme davranışları, öğrenme stratejileri ve amaç oryantasyonlarının birbirleriyle olan ilişkisini incelemek için 170 üniversite öğrencisine ulaşmışlardır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili ise kadınların performans kaçınma oryantasyonu, biliş ve biliş üstü stratejiler kullanma ve dağınıklık alanlarında erkeklerden daha yüksek aldıkları diğer alanlarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Üniversite öğrencilerinde başarı amaç oryantasyonlarının araştırıldığı bir çalışmada 506 üniversite öğrencisinden alınan verilere göre üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Çelik, 2009: 74). Başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirten araştırmalar da mevcuttur. Bir araştırmada erkeklerin kızlara göre daha çok performans yönelimli olduklarını ve farkın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır (Roeser ve diğerleri, 1996). Benzer bir bulguda ise erkeklerin, kadınlara göre daha fazla performans kaçınma amaç oryantasyonu yönelimli olduklarını ve farkın anlamlı düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin ustalık ve performans-yaklaşma hedef yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır (Üzbe, 2013: 77).

Başarı amaç yönelimlerinin incelendiği başka bir araştırmada alt boyutlarda puan ortalamaları öğrenme amaç oryantasyonunda kadınların, erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Performans amaç oryantasyonları alt boyutlarında kadınların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. (Tutaş, 2011: 85-86).

Akademik kontrol odağı alt boyutları incelendiğinde erkeklerin kadınlara oranla daha fazla akademik dış kontrol odak yönelimli oldukları belirlenmiştir. Bu farklılık kadınların akademik görevlerde işi şansa bırakmama, kontrollü olma ve erkeklere oranla çok daha fazla planlı hareket etmelerinden kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada kızların daha çok öğrenme amaç oryantasyonu yönelimli oldukları erkeklerin ise daha çok performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın diğer sonuçlarıyla beraber incelendiğinde kız öğrencilerin daha iç kontrol odaklı ve motivasyon unsurlarını daha çok ön planda tutmaları erkeklerin ise rekabeti ve arkadaşları içinde başarısız görünmemeyi daha çok seçebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca derslerde not tutma, planlı çalışma, öğrenmeyi amaç edinme gibi davranışları kızların daha çok benimsediği, erkeklerin ise kendilerini sosyal olarak karşılaştırmaya daha çok önem vermeleri bunların sebepleri olarak görülebilir.

Genel akademik erteleme davranışlarında erkeklerin kadınlardan çok daha fazla akademik erteleme davranışları gösterdikleri görülmektedir. Barker (1997) bu durumu “Laddhisness” kavramıyla Türkçe’deki anlamı “erkeksi”, “delikanlılık” açıklamıştır. Erkeklerin sınıf ortamlarına gelirken kitap, defter, ajanda vb. materyalleri getirmenin çok daha kadınsı davranışlar olarak algılamaları; Jackson (2002) akademik materyaller (sınava hazırlanma, ödev yapma, programlı çalışma) gibi yöntemlerin de kadınsı bir özellik olarak algılamaya yol açacağını düşündüklerinden dolayı erkeklerin kadınlara oranla daha fazla akademik erteleme yönelimli oldukları görülmüştür. Üniversite öğrencilerinde erkeklerin son hafta sınava çalışma, ders esnasında en iyi notları tutan grubun kadınların oluşturması gibi durumların akademik görevleri ertelemelerine son ana bırakmalarına sebep olacağı düşünülmektedir.

Toplumsal rollere yönelik açıklamalara baktığımız da Çakıcı (2003) erkeklerin yetiştirilme tarzı olarak daha serbest ve özerk yetiştirilmesi, kız çocukların ise daha çok rol merkezli yetiştirilmelerinin bunun bir nedeni olabileceğini belirtmiştir. Balkıs (2006)

ise bu durumu erkeklerin daha fazla riskli davranışlar alma, kontrole karşı olma, kendini güçlü gösterme gibi durumları akademik ertelemenin sebepleri olarak gösterirken kızlar ertelemenin nedenlerini başarısızlık, tembellik ve sorumsuzluğu daha ön plana koyarak açıkladıkları şeklinde yorumlamıştır. Genel olarak düşünceler incelendiğinde hem toplumsal hem de cinsiyetin sunmuş olduğu çeşitli özelliklerin akademik erteleme davranışlarında farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ortalamalar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre siber aylıklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları puan ortalamaları arasında oluşan istatistiksel analizler tablo (Tablo-9) halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo-9
Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Tablosu (N= 820)

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Siber Aylıklık	1	210	74.633	24.283	Gruplar Arası	776,869	3	258.956	3.76	
	2	198	76.429	24.686						
	3	241	75.398	22.887	Gruplar İçi	438037,983	817	536.811		
	4	171	73.649	20.149						
Toplam	820	75.086	23.147	Toplam	438814,852	820			.695	
Akademik Dış Kontrol Odağı	1	210	24.557	7.373	Gruplar Arası	117,671	3	39.224	2.71	
	2	198	24.742	8.510						
	3	241	23.954	7.341	Gruplar İçi	46849,591	817	57.414		
	4	171	23.836	6.980						
Toplam	820	24.274	7.572	Toplam	46967,262	820			.562	
Akademik İç Kontrol Odağı	1	210	24.561	4.517	Gruplar Arası	184,106	3	61.369	1.52	
	2	198	23.818	4.800						
	3	241	24.103	4.233	Gruplar İçi	17344,796	817	21.256		.042*
	4	171	23.198	4.992						
Toplam	820	23.963	4.626	Toplam	17528,902	820			1>4*	
Başarı Amaç Oryantas.	1	210	52.261	10.387	Gruplar Arası	861,970	3	287.323	1.96	.046*
	2	198	51.186	10.286						
	3	241	49.975	10.362	Gruplar İçi	87572,532	817	107.319		1>4*
	4	171	49.666	10.404						
Toplam	820	50.789	10.391	Toplam	88434,501	820				
Akademik Erteleme	1	210	101.938	27.643	Gruplar Arası	650,697	3	216.899	1.52	
	2	198	103.949	27.799						
	3	241	101.688	24.703	Gruplar İçi	573628,028	817	702.976		
	4	171	102.742	26.032						
Toplam	820	102.518	26.480	Toplam	574278,726	820			.819	

(*)= $p < 0.05$; (**)= $p < 0.01$

Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre siber aylıklık davranışları, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları

ortalamalarında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklem için ANOVA testi yapılmış, test sonucunda Tablo 9’da görülen sonuçlar elde edilmiştir. Sınıf değişkenine göre akademik iç kontrol odağı ve başarı amaç oryantasyonları puan ortalamalarında en az ikisi arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığı test etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Can (2014), grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda, grup sayısı fazla ise Tukey, gruplarda örneklem sayıları arasında fark fazlaysa “Scheffe” testi kullanılır. Bu bölümde gruplardaki örneklem sayıları arasında diğerlerine göre daha az bir fark olduğu düşünüldüğünden çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” kullanılmıştır. Tukey testi sonucuna göre tabloda belirttiği üzere 1. sınıfların ($\bar{X}=52.261$) ve 4. sınıflara ($\bar{X}=49.666$) göre anlamlı derece daha akademik iç kontrol odak yönelimlerini benimsedikleri görülmüştür. [$F_{(3-817)}=1.52, p=.42$]. Başarı amaç oryantasyonu ortalamaları farklılık göstermektedir. Tukey testi sonucuna göre belirli 1. sınıflar 4. sınıflara göre daha fazla performans yaklaşma amaç yönelimli bir eğilimde oldukları belirlenmiştir.

Siber aylaklık davranışlarının sınıf düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki farklılıklarının incelendiği bir araştırmada 215 lisans öğrencisinden alınan verilere göre öğrencilerin sınıf düzeylerinin arama ve haber etkinlik boyutlarındaki siber aylaklık etkinlik düzeyleri üzerine istatistiksel olarak bir farklılık oluşturduğu, bireysel ve sosyal siber aylaklık etkinliklerinde ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Yaşar, 2013: 46). Problemler internet kullanımı ve akademik erteleme üzerine yapılan bir araştırmada 327 eğitim fakültesi öğrencisinden alınan verilere göre internet bağımlılığı ölçeğinden en yüksek puanı ($\bar{X}=27.58$) ortalama ile 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler almıştır. Bu öğrencileri sırasıyla ($\bar{X}=27.05$) ortalama ile 2. sınıf öğrencileri; ($\bar{X}=25.60$) ortalama ile 4. Sınıf öğrencileri ve ($\bar{X}=24.12$) ortalama ile de 1. sınıf öğrencileri takip ettiği görülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan analizler sonucunda bu farklılıkların anlamlı [$F_{(3,323)}=.837, p>.05$] düzeyde olmadığı görülmüştür (Ateş, 2016: 52). Benzer bir bulgunun olduğu başka bir çalışmada ise 443 lisans öğrencisinden elde edilen verilere göre yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı rapor edilmiştir (Çok ve Kutlu, 2018: 12).

Akademik erteleme davranışlarının sınıf göre değişimini inceleyen 1021 üniversite öğrencisinin katıldığı bir araştırmada Çelik ve Odacı (2014: 38), sınıf düzeyine göre bulgular incelendiğinde, 3. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme puanları 2. sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede

yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çetin (2012: 4), eğitim fakültesine devam eden 500 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonrasında sınıf düzeyinin akademik erteleme davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Akademik erteleme davranışını sınıf değişkenine göre inceleyen başka bir araştırma 583 üniversite öğrencisinin akademik erteleme düzeyleri incelenmiştir. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan analizler göre bu farklılıklar 1. ile 2. sınıf, 1. ile 3. sınıf, 3. ile 4. sınıf arasında anlamlı düzeyde olduğu belirtilmiştir. Başka bir çalışmada 570 üniversite öğrencisinden alınan verilere göre sınıf değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışı puan ortalamaları 1., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Akdoğan, 2013: 44). Sınıf düzeyine göre akademik erteleme davranışları arasındaki farklılıkları gösteren başka bir çalışmada bazı farklılaşmalar saptanmıştır. Bu farklılıkların 3 ile 1, 4 ile 1, 3 ile 2, 4 ile 2. sınıflar arasında anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür (Bulut, 2014: 46-47). Eğitim fakültesine devam eden 984 öğrenci üzerinde akademik erteleme davranışlarının incelendiği bir çalışmada ise 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Balkıs, 2006: 167-168). İç ve dış akademik kontrol odağının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre incelendiği bir çalışmada, akademik kontrol odakları puan ortalamasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yenice ve diğerleri, 2012: 4047).

Başarı amaç oryantasyonlarının araştırıldığı bir çalışmaya 506 eğitim fakültesi öğrencisi dahil edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonu alt ölçeklerinden sadece öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamalarının 1. sınıf ve 4. sınıf düzeyine göre farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üzbe (2013: 78) 483 üniversite öğrencisinden aldığı verilere göre başarı amaç oryantasyonlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Bulgular incelendiğinde üniversite öğrencilerinde siber aylaklık davranışlarının sınıf düzeyine göre değişmediği her sınıf düzeyinde görülebilecek bir davranış olduğu görülmektedir. Ders esnasından interneti kullanma özellikle mobil telefonların her yaş ve sınıf düzeyinde kullanımının eşit dağılıma ihtimalinin yüksek olması bunun kullanımında bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Akademik kontrol odağı iç ve dış kontrole sahip olma akademik alışkanlıklar ile ilişkilidir. Bireyin içinde

bulunduğu sınıf düzeyine göre bir farklılaşma görülmemesi bunun belli bir dönemde iç kontrol odağına yönelme ya da dış akademik kontrol odaklı yönelim sergilemeyi seçme şeklinde dağılamayacağı düşünülmektedir. Akademik erteleme değişkenine bakıldığında üniversite öğrencileri her sınıf düzeyinde akademik erteleme davranışı gösterebilmektedir.

Başarı amaç düzeyinde ise genel bir değerlendirme ele alınmıştır. Alt boyutlar incelenmemiştir. Literatür incelendiğinde ise 1. ve 4. sınıf düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Üniversite son sınıfta mesleki becerilerin ön planda olması, staj ve deneyime yönelik faaliyetlerin artış göstermesi öğrencileri daha fazla öğrenme amacını benimseye yöneltebilir. Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler de ise bölüme alışma, bulunduğu gruba kendini kabul ettirme gibi davranışların ön planda olması daha çok performans yönelimli davranışlara iteceği düşünülmektedir. İlk sınıftaki öğrenciler sınıflarını geçmek, daha iyi bir akademik başarı ortalaması elde etmek için daha fazla çaba sarf etmektedirler.

4.2.3. Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Ortalamalar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin genel akademik not ortalamasına göre siber aylıklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları puan ortalamaları arasında oluşan istatistiksel analizler tablo (Tablo-10) halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo-10
Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Genel Akademik Not Ortalamasına Göre ANOVA Tablosu (N=820)

	Genel Not Ort. (GNO)	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Grup F. (Scheffe Testi)
Siber Aylıklık	1	98	83.326	23.528	Gruplar Arası	25382,756	2	12691.378	25.080		3<1**
	2	456	77.768	22.853							3<2**
	3	266	67.464	21.464	Gruplar İçi Toplam	413432,096	818	506.037			
	Toplam	820	75.083	23.147							
Dışsal Kontrol Odağı	1	98	26.363	8.368	Gruplar Arası	2337,068	2	1168.534	21.391		3<1**
	2	456	25.212	7.481							3<2**
	3	266	21.899	6.832	Gruplar İçi Toplam	44630,194	818	54.627			
	Toplam	820	24.278	7.572							
İçsel Kontrol Odağı	1	98	23.286	5.157	Gruplar Arası	374,998	2	187.499	8.930		3>1**
	2	456	23.545	4.579							3>2**
	3	266	24.936	4.357	Gruplar İçi Toplam	17153,905	818	20.996			
	Toplam	820	23.965	4.626							
Öğrenme Amaç Oryantas.	1	98	21.053	5.245	Gruplar Arası	264,773	2	132.387	5.564		1<3*
	2	456	21.484	4.829							2<3*
	3	266	22.583	4.819	Gruplar İçi Toplam	19439,149	818	23.793			
	Toplam	820	21.797	4.904							
Performans Yaklaşma Amaç O.	1	98	18.746	6.256	Gruplar Arası	3,144	2	1.572	.043		
	2	456	18.581	5.915							
	3	266	18.690	6.139	Gruplar İçi Toplam	29706,876	820				
	Toplam	820	18.644	6.022							
Performans Kaçınma Amaç Or.	1	98	12.009	5.538	Gruplar Arası	578,945	2	289.472	12.412		1>2*
	2	456	10.606	4.914							1>3**
	3	266	9.314	4.382	Gruplar İçi Toplam	19054,786	818	23.323			2>3**
	Toplam	820	10.352	4.896							19633,730
Akademik Ertelme	1	98	116.174	24.043	Gruplar Arası	50350,192	2	25175.096	39.257		1>2**
	2	456	105.556	25.142							1>3**
	3	266	92.288	26.079	Gruplar İçi Toplam	523928,534	818	641.283			2>3**
	Toplam	820	102.519	26.480							574278,726

(*)= $p<0.05$;(**)= $p<0.01$

Genel Not Ortalaması (GNO) Ortalaması Değişkenlerinin Sayılara Göre Aldığı Değerler
1=0-2.00 arası 2=2.01-3.00 arası 3=3.01-4.00 arası

Üniversite öğrencilerinin genel not ortalamasına göre siber aylıklık davranışları, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları ortalamalarında fark olup olmadığı sınamak için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda Tablo 10'da görülen veriler elde edilmiştir. Genel not ortalaması değişkenine göre siber aylıklık puanı [$F_{(2-818)}=25.080$, $p<.05$], akademik iç kontrol odağı puanı [$F_{(2-818)}=21.391$, $p<.05$], akademik dış kontrol odağı puanı [$F_{(2-818)}=8.930$, $p<.05$], öğrenme amaç oryantasyonu [$F_{(2-818)}=5.564$, $p<.05$],

performans kaçınma amaç oryantasyonu [$F_{(2-818)}=12.412$, $p<.05$], ve akademik erteleme [$F_{(2-818)}=39.257$, $p<.05$] puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin genel not ortalamasına göre siber aylıklık davranışları, akademik kontrol odakları, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre tabloda görüldüğü üzere “3.01–4.00 arası” genel not ortalamasına sahip üniversite öğrencilerinin siber aylıklık puan ortalamaları “2.01–3.00” ve “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca “3.01–4.00 arası” genel not ortalamasına sahip üniversite öğrencilerinin dış kontrol odağı puan ortalamaları “2.01–3.00 ” ve “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Dışsal kontrol odağının aksine “3.01–4.00 arası” genel not ortalamasına sahip üniversite öğrencilerinin iç kontrol odağı puan ortalamaları “2.01–3.00 ” ve “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Akademik erteleme düzeylerinin genel not ortalamasına göre değişimini incelediğimizde “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerin “2.01–3.00 ” ve “3.01–4.00” arası genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme yaptıkları gözlenmiştir. Bununla beraber “2.01–3.00 ” arası genel not ortalamasına sahip öğrencilerin “3.01–4.00” arası genel not ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Genel not ortalaması yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre daha çok öğrenme amaç yönelimli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca “3.01–4.00 arası” genel not ortalamasına sahip üniversite öğrencilerinin performans kaçınma amaç oryantasyon puan ortalamaları “2.01–3.00 ” ve “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

Siber aylıklık davranışlarıyla akademik genel not ortalama davranışlarını karşılaştıran araştırmalara rastlanılamamıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre akademik erteleme davranışları puan ortalamasında genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Not ortalaması “3.01-4.00” olan gruptaki öğrenciler, not ortalaması “0-2.00” ve “2.01-3.00” olan gruplara göre anlamlı düzeyde daha az siber aylıklık yapmaktadırlar.

Çevrimiçi sosyal sitelerin akademik başarısı üzerindeki rolünün incelendiği bir araştırmada, çevrimiçi sosyal siteleri çok aşırı kullanan öğrencilerin genel not ortalamaları kullanmayan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal medya kullanan (haftada ortalama, 1-5 saat ders

çalıştıklarını), öğrencilerin kullanmayanlara (11-15 saat) göre haftalık ders çalışmaya daha fazla vakit ayırdıklarını rapor etmişlerdir (Kirschner ve Karpinski, 2010: 1242). Kalaycı (2010: 52), programlama ders notu ile bireysel siber işler davranışları arasında pozitif bir korelasyon saptanırken, haber takip ve sosyalleşme alt boyutuyla herhangi bir korelasyon bulunamamıştır. Genel not ortalamasından ziyade tek dersin notu dikkate alınarak karşılaştırılması bu araştırmanın diğer araştırmalarda farklı bir sonuç ortaya çıkmasının sebebi olabilir .

Akademik erteleme davranışları ile genel not ortalamasının karşılaştırıldığı bir araştırmada 583 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin genel not ortalamaları (GANO) ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Çeri ve diğerleri, 2015: 390). Başka bir araştırmada 323 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucunda akademik erteleme davranışlarıyla, akademik başarı arasında negatif bir korelasyon saptanmıştır (Balkıs, 2013: 72). Aynı araştırmacı tarafından 324 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada ise akademik erteleme davranışlarıyla akademik başarı ve akademik öz yeterlik arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki saptanırken akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır (Balkıs, 2011: 5). Başka bir araştırmada öğrencinin kendi başarısını değerlendirmesi ile akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Çakıcı, 2003: 90).

Akademik erteleme davranışlarının not ortalamasına göre değişimini inceleyen 1021 üniversite öğrencisinin katıldığı bir araştırmada Çelik ve Odacı (2014:38), akademik erteleme davranışlarının not ortalamasına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Not ortalaması yüksek olan grupların anlamlı düzeyde daha az akademik erteleme yaptıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde siber aylıklık davranışlarını yapma sıklığı artıkça akademik not ortalamasının negatif düzeyde etkilendiğini, akademik başarı üzerinde negatif etkisi olduğunu destekleyen araştırmalara rastlanmıştır (Junco, 2012). Akademik ertelemenin üniversite öğrencilerinde akademik performans üzerinde negatif etkisinin olduğu, akademik erteleme düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, ödevlerini ve sorumluluklarını daha çok erteledikleri, daha çok stres yaşadıkları belirtilen değişkenlerle ilişkili oldukları belirlenmiştir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, Solomon ve Rothblum, 1984: 503-509). Bu araştırmadaki bulguları destekleyen bir başka araştırmada ise 500 üniversite öğrencisinden alınan veriler doğrultusunda akademik başarının, akademik erteleme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilmiştir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan

“scheffe” testi sonuçlarına göre, derslerdeki başarı düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin, “orta” düzeyde başarılı olanlara oranla daha düşük erteleme puanına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2009: 4).

Üniversite öğrencilerin genel erteleme davranışları ve akademik erteleme davranışlarının, başarı değişkenine göre farklılaşma düzeyi üzerine yapılan bir araştırmaya 458 öğrenci dahil edilmiştir. Alt düzeyde başarılı kabul edilen öğrencilerin akademik ortalaması “2.00 ile 3.00” arasında genel erteleme puan ortalamaları ($\bar{X}=37.8$); başarılı kabul edilen akademik ortalama “3.00 ile 4.00” arasında öğrencilerin genel erteleme puan ortalamaları ise ($\bar{X}=32.9$) bulunmuştur. Gruplar arası farkın anlamı düzeyde olduğu görülmüştür [$t_{(458)}=4.3$, $p<.05$]. Araştırmada ayrıca (akademik ortalama=2.00 ile 3.00 arasında) akademik erteleme puan ortalamaları ($\bar{X}=37.7$); başarılı kabul edilen akademik ortalaması “3.00 ile 4.00” öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamaları ise ($\bar{X}=33.8$) bulunmuştur. Gruplar arası fark anlamlı düzeydedir. Araştırma bulgularına göre akademik not ortalaması yüksek öğrenciler düşük öğrencilere göre hem genel erteleme davranışları hem de akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde daha az yapmaktadırlar (Yıldırım Yavuzer, 2014: 56). Farklı bir çalışmada toplamda 428 lise öğrencisi üzerinde akademik başarı ve akademik erteleme değişkenlerinin birbirlerini etkileme durumları incelenmiştir. Öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerinden aldıkları notlarla erteleme davranışları arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Regresyon analizi sonucunda ise öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordayan en güçlü değişken, ders notları olarak ortaya çıkmıştır (Owens ve Newbegin, 1997). Örneklem grubu olarak 984 eğitim fakültesi öğrencisinin dahil olduğu bir araştırma sonuçlarına göre akademik başarı düzeyi düşük olan gruplar, yüksek olan gruplara göre daha fazla akademik erteleme eğilimi içinde oldukları saptanmıştır (Balkıs, 2006: 182-183). Bu bulguyu destekleyen başka bir araştırmada ise not ortalamasının öğrencilerin akademik erteleme puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Bu farklılık incelendiğinde not ortalamasının olanların daha az akademik erteleme davranışları gösterdikleri görülmüştür (Albayrak, 2104: 58).

Üniversite öğrencilerinin akademik anlamda başarısızlık nedenlerinin araştırıldığı bir çalışmada 9 alt boyutun etkili olduğu belirlenmiştir. Bunlar; çok az veya çok fazla akademik öz güven, akademik erteleme, başarısızlık korkusu, konsantrasyon eksikliği, zayıf yorumlama becerisi, okula bağlılığın zayıf olması, iç kontrolün ve hedef düzeyinin düşüklüğü, içsel becerilerin zayıflığı şeklinde olduğu belirtilmiştir (Shaughnessy, 1989: 1-4). Başka bir çalışmada ise akademik erteleme davranışları puan ortalamasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011: 1418).

Kontrol odakları değişkenlerinin akademik unsurlara ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada 525 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre genel akademik ortalama puanını, en fazla dışsal denetim odağı değişkeni farklılaştırırken, daha sonra en fazla genel öz yeterlik algısı değişkeni etkilemiştir. Aynı zamanda bu iki değişken genel akademik ortalama puanını doğrudan etkileyen değişkenlerdir. Öz disiplinise genel akademik ortalamayı dolaylı yoldan etkilediğini belirtmiştir (Bahçekapılı, 2015: 59). Akademik başarı, kontrol odağı ve üst bilişsel yapının birbirini yordama güçlerinin bir çalışmada 282 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. İç kontrol odağının üst bilişsel yapıyı kullanma ve akademik başarıyı pozitif yordadığı, üst bilişsel yapıyı kullanmanın da akademik başarıyı yordadığı görülmüştür (Hrbáčková, Hladík ve Vávrovác, 2012: 1809). Akademik bir değişken olan ders çalışma süresi ile ilgili yapılan bir çalışmada elde edilen bulguya göre akademik kontrol odağının üniversite öğrencilerinin haftalık ders çalışma saatlerini güçlü bir şekilde yordadığı görülmüştür. Ayrıca kontrol odakları ile ilgili düşünceler akademik hedef ve akademik görevler için çaba harcamada belirleyici unsur olduğu saptanmıştır (Bodill ve Roberts, 2013: 165). İtalya’da bir üniversite yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin birçoğunun yaşamlarındaki olaylar üzerindeki kontrollerine yönelik düşünceleri olumlu yönde olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı yaşamlarındaki şimdi ve gelecek ile ilgili kontrol sahibi oldukları görüşünü benimsemişlerdir. Yaşam olaylarını kendi kontrollerinde olduklarını düşünenlerin çoğu, akademik olarak kendilerini yeterli ve etkili olduklarına inanmaktadırlar (Sagone ve De Caroli, 2014: 222).

Başarı amaç yönelimleri, kontrol odağı ve akademik başarının incelendiği bir çalışmada 270 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmada öğretmenlere karşı oluşturulan kontrol odağı boyutu kullanılmıştır, bir nevi olumlu içsel kontrol odağını içeren maddeler yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre kontrol odağı ve başarı amaç oryantasyonları birlikte akademik başarıyı yordayan bir özellik göstermektedirler (Buluş, 2011: 544)

Bulgular yorumlamak için tablodaki değerlere tekrar göz attığımızda genel not ortalamasının artmasıyla beraber, siber aylaklık davranışları ölçeğinde alınan puanlar kademeli düşmüştür. Not ortalaması iyi olan grubun düşük ve orta düzeye göre anlamlı düzeyde daha az siber aylaklık yaptığı; ancak orta düzeyde akademik başarı gösterenler ile düşük düzeyde başarı gösterenler arasında farklılık görülmüş ama anlamlı düzeyde değildir. Yani öğrenciler orta ve düşük düzeyde akademik başarı gösterenler belli düzeyde siber aylaklık davranışları göstermekte bunları ayıran kesin çizgilerin olmadığı ama iyi akademik düzeyde başarı gösterenlerin ise daha belirgin düzeyde derste bu davranışları yapmadığı görülmektedir. Ders öğrenme etkinlikleri ile ilgilenme,

akademik başarıyı amaç edinme birçok motivasyonel unsuru da beraberinde getirdiği için bireyin derste ders dışı internet aktivitelerinin önüne geçebilecek nitelikte önemli değerler olarak ele alınabilir. Öğrenci başarılı olmayı seçtiğinde daha az siber aylıklık yapmaktadır.

İç kontrol odağının üst bilişsel yapıyı kullanma ve akademik başarıyı pozitif yordadığı, üst bilişsel yapıyı kullanmanın da akademik başarıyı yordadığı görülmüştür (Hrbáčková, Hladík ve Vávrovác, 2012: 1809). Bireylerin akademik olarak iç kontrole sahip olmaları başarısızlık durumunda kendi kontrol edebilecekleri alanların varlığına inanmalarına ve bunu değiştirebilecek gücün kendilerinde olduğuna inanmalarını sağlayacaktır. Bu inanç bireyin daha fazla akademik performans sergilemesine sebep olmaktadır. Akademik olarak dış kontrol odağına, şansa, öğretmen faktörüne veya diğer dış güçlere inandığı zaman akademik olarak başarılı olmayı kendisinden çok uzakta bir alanda olduğu düşüncesine sürükleyebilir. Bu bireyler daha çok öğrenme amaçlı davranışlar sergilemekte çalışmalarını planlama, kontrol etme, izleme ve değerlendirme gibi iç kontrol farkındalığına daha fazla sahip olmaları öğrenme sürecini olumlu rolünün olduğu ve dolayısıyla akademik başarıyı yükselteceği şeklinde yorumlanabilir.

Akademik olarak başarılı bir birey çalışmalarını planlama, proje ödev ve sorumluklarını zamanında yapma gibi becerilere sahip olma ihtimali yüksektir. Akademik görevleri son ana bırakma, erteleme motivasyon ile de ilişkilendirilebilir. Aslında iç motivasyon, öğrenme amacına yönelik çaba sarf etme, akademik başarı, iç kontrol odağı bunlar birbirlerini tamamlayan unsurlar olarak ele alınabilir. Üniversite öğrencisinin akademik olarak yüksek düzeyde başarıya sahip olması belirli bir çabanın ve sorumluluğun tamamlanmış olmasını gerekli kılmaktadır. Erteleme eğilimi düşük akademik performans, dersi kaçırma, başarı için gerekli çabayı harcamama, düşük motivasyon gibi unsurlarla ilişkilendirilebilir. Akademik erteleme eğilimi yüksek öğrenci akademik olarak başarısızdır şeklinde bir yorum çok basite kaçabileceği gibi aracı diğer unsurların da görülmesini engelleyebilir. Bireyin algıladığı performans düzeyi, akademik unsurlardan beklentileri gibi birçok değişken bu durumla ilişkilendirilebilir. Alan yazındaki incelemelerin bu araştırmada rapor edildiği gibi aracı diğer değişkenleri rolünün olmasına karşın akademik erteleme davranışlarını az zarar verici düzeye indirgenğinde, akademik başarı büyük oranda olumlu şekilde farklılaştırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. İnternet Kullanım Değişkenlerine Göre Ortalamalar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin siber aylıklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları puanları günlük internet kullanım süresi, aylık mobil veri kullanım ve internet kullanım becerisini algılama

düzeyi değişkenleri açısından tablo halinde (Tablo-11, Tablo-12 ve Tablo-13) sunulur yorumlanmıştır.

Tablo-11

Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının İnternet Kullanım Süresi (İKS) Değişkenine Göre ANOVA Tablosu (N=820)

	İKS	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p	Gruplar Arası Fark (Scheffe Testi)
Siber Aylıklık	1	34	65.416	20.743	Gruplar Arası	38624,161	4	258.956	19.665		1<4*
	2	172	66.983	19.449							2<4**
	3	264	72.504	23.220							5>2**
	4	197	78.356	23.169	Gruplar İçi	400190,691	816				3>2*
	5	153	86.607	22.106							4<5*
Toplam	820	75.088	23.147	Toplam	438814,852	820				.000**	5>1**
Akademik Dış Kontrol Odağı	1	34	21.884	8.303	Gruplar Arası	1839,290	4	39.224	8.304		6>5**
	2	172	23.133	6.868							6>4**
	3	264	23.627	7.174							6>3**
	4	197	24.276	7.244	Gruplar İçi	45127,972	816				6>2**
	5	153	27.202	8.491							6>1**
Toplam	820	24.273	7.572	Toplam	46967,262	820				.000**	
Akademik İç Kontrol Odağı	1	34	24.525	5.338	Gruplar Arası	461,535	4	61.369	5.510		1>5**
	2	172	24.956	4.075							1>4*
	3	264	24.327	4.213							2>4*
	4	197	23.308	4.495	Gruplar İçi	17067,367	816	21.256			5<2*
	5	153	22.949	5.533							
Toplam	820	23.962	4.626	Toplam	17528,902	820				.000**	
Öğrenme Amaç Oryantas.	1	34	23.141	4.619	Gruplar Arası	268,972	4	67.243	2.820		
	2	172	22.346	4.833							
	3	264	22.037	4.689							
	4	197	21.410	4.988	Gruplar İçi	19434,950	816				
	5	153	20.945	5.177							
Toplam	820	21.794	4.904	Toplam	19703,922	820				.024*	
Performans Yaklaşma Amaç Oryantas.	1	34	20.003	4.735	Gruplar Arası	122,768	4	30.692			
	2	172	18.414	6.107							
	3	264	18.942	5.934							
	4	197	18.286	6.060	Gruplar İçi	29587,252	816				.497
	5	153	18.538	6.287							
Toplam	820	18.647	6.022	Toplam	29710,020	820					
Performans Kaçınma Amaç Oryantas.	1	34	9.977	4.420	Gruplar Arası	370,688	4	92.672	3.921		
	2	172	9.656	4.818							
	3	264	9.934	4.492							
	4	197	10.69	5.047	Gruplar İçi	19263,042	816	23.636			.004**
	5	153	11.524	5.346							
Toplam	820	10.354	4.896	Toplam	19633,730	820					2<5* 3<5*
Akademik Erteleme	1	34	88.583	26.944	Gruplar Arası	45414,137	4	216.899	17.496		
	2	172	92.664	25.660							
	3	264	101.063	25.518							
	4	197	107.242	23.061	Gruplar İçi	528864,589	816	702.976			.000**
	5	153	113.103	27.721							
Toplam	820	102.514	26.480	Toplam	574278,726	820					1<5** 3>1** 3>2** 5>2** 5>4*

(*)= $p<0.05$; (**)= $p<0.01$

İnternet Kullanım Sürelerinin Değişkenlere Göre Aldığı Değerler

1= 1 saatten az

3= 2-4 saat arası

5= 6 saatten fazla

2= 1-2 saat arası

4= 4-6 saat arası

Üniversite öğrencilerinin internet kullanım sürelerine göre siber aylıklık davranışları, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik

erteleme davranışları ortalamalarında fark olup olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış, test sonucunda Tablo 11’de görülen veriler elde edilmiştir. Tabloya göre internet kullanım sürelerine göre diğer puanlar değişkenlik göstermektedir. İnternet kullanım süresine göre siber aylıklık puan ortalaması [$F_{(4-816)}=19.665$, $p<.05$], akademik iç kontrol odağı ortalaması [$F_{(4-816)}=5.110$, $p<.05$], akademik dış kontrol odağı ortalaması [$F_{(4-816)}=8.304$, $p=<.05$], performans kaçınma amaç oryantasyonu [$F_{(4-816)}=3.921$, $p=<.05$] ve akademik erteleme [$F_{(4-816)}=17.496$, $p<.05$] puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin günlük internet kullanım süresine göre siber aylıklık davranışları, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme davranışları puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi yapılmıştır. “4–6 saat arası” ve “6 saatten fazla” internet kullanan öğrencilerin siber aylıklık puan ortalamasının diğer kullanım sürelerine göre anlamı düzeyde yüksektir. Ayrıca “6 saatten fazla” internet kullanım süresine sahip üniversite öğrencilerinin dış kontrol odağı puan ortalamaları diğer internet kullanım sürelerine sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. İçsel kontrol odağı değişkenine göre “4–6 saat arası” ve “6 saatten fazla” internet kullanan öğrencilerin içsel kontrol odağı puan ortalamalarının diğer kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde düşüktür. “6 saatten fazla” internet kullanan üniversite öğrencilerinin “1-2 saat” ve “2-3” saat kullananlara göre daha fazla performans kaçınma amaç yönelimli oldukları belirlenmiştir. Son olarak tabloda elde edilecek diğer bir sonuç ise internet kullanım süresi yüksek olan üniversite öğrencilerinin daha fazla akademik erteleme yaptıkları söylenebilir.

Diğer çalışmalar incelendiğinde, siber aylıklık davranışları puan ortalamasının gün içinde internet kullanım süresine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve diğerleri, (2015: 295) gün içinde 10 saat ve üzeri kullanan öğrencilerin siber aylıklığın “arama” alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda 1 saat, 1-3 saat, 4-6 saat ve 7-9 saat arası kullanan gruplara göre anlamlı derecede daha fazla siber aylıklık yaptıklarını belirtmiştir. Diğer değişimler grup içinde gün içinde internet kullanım süresi arttıkça siber aylıklığın arttığını göstermektedir. Araştırmalarda aşırı ve problemli internet kullanımı sonucunda hem üniversite öğrencilerinde hem de diğer yaş gruplarında okulda başarısız olma, dersi kaçırma, sınavlara girmeme, sınavlarda başarısız olma, motivasyon düşüklüğü, akademik görevleri erteleme gibi eğitim öğretim sürecinin önemli değişkenlerini olumsuz anlamda etkilediği belirtilmiştir (Griffiths, 2001; Young,

2004). Haftalık ve günlük internet kullanım süresine göre, internet kullanım motivasyonları arasındaki değişimin incelendiği bir araştırmada sosyal kaçış, ekonomik fayda, eğlence motivasyonları bilgilenme, boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkileşim ve chat motivasyonları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Oral, 2004: 186). İnterneti hergün kullandığını belirten lise öğrencilerinin, hafta bir veya ayda bir kullandığını belirtenlere göre daha fazla siber aylıklık yaptıkları görülmektedir. Bu farklılık az kullandığını belirten grubun lehine ortalama ($\bar{X}=3.98$) puan daha düşük olduğunu ve farklılığın anlamlı düzeyde olduğu belirtilmektedir (Baturay ve Toker, 105: 362).

Akademik erteleme ve internet kullanım davranışları arasındaki ilişkileri gösteren araştırmalar incelendiğinde (Bulut, 2014: 49) yaptığı araştırmada günlük internet kullanımının artması ile birlikte akademik erteleme düzeyinin de kademeli olarak arttığını belirlemiştir. İnternet kullanım süresi artan grubun lehine akademik ertelemenin de arttığı saptanmıştır. Kınık (2015: 40-41) toplamda 857 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının günlük internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda günlük internet kullanım süresi 4-5 saat arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının, 0-1 saat ve 2-3 saat arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca; günlük internet kullanım süresi 6 saat ve üzeri olan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının, "0-1" saat olan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarından yüksek olması farklılığın kaynağı olduğu belirtilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde internet kullanım süresinin artmasıyla birlikte siber aylıklık davranışları, dış akademik kontrol odağı yönelim, akademik erteleme davranışlarında farklılıklar olduğu söylenebilir. İnternet kullanım davranışları özellikle sosyal, duygusal, anlamda kritik ve riskli bir dönem olan 16-24 yaş grubunu içine alan üniversite, ergenlik dönemi olduğu görülmektedir (Balcı ve Ayhan, 2007; Ceyhan, 2011). Kullanım süresinin artması üniversite öğrencilerinde yararlı ve zararlı kullanımı filtrelemede yetersiz kalmaktadır. Yani öğrenci eğer kullanım açısından aşırıya kaçıyorrsa zamanın bir parçası olan ders esnasında kullanmamayı filtreleme de zayıf kalacağı düşünülmektedir. İnternetin yapısı gereği bireyi içine çektiği, internet kullanırken sürenin nasıl geçtiğinin farkında olmaması kontrol anlamında da dezavantajlar sağlayacaktır. Eğer bireyin akademik kontrol odağı dış yönelimli ise

kendisini internetin rüzgarına kaptırıp planlanan zamandan daha fazla kullanmasına yol açabilmektedir. Üniversite öğrencilerinin internet kullanım motivasyonlarını inceleyen Balcı ve Ayhan (2007: 185) araştırmacılar sosyal kaçış, boş zamanı değerlendirme, ekonomik fayda, eğlence, chat, bilgilenme gibi faktörlerin ağır bastığını belirtmişlerdir. Demir ve Kutlu (2017), ergenlerle yaptıkları bir araştırmada internet kullanım süresine göre internet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaştığını saptamışlardır

Üniversite öğrencisi internet kullanım süresi içinde bunları gidermeye yönelik davranışlar sergilemekte bu da dersi kaçırma, sınavlara girmeme, sınavlarda başarısız olma, motivasyon düşüklüğü, akademik görevleri erteleme gibi durumların önüne açabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-12
Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının
Aylık Mobil Veri Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Tablosu (N= 820)

Değişkenler	Mobil Veri Kul.	n	\bar{X}	S.S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Grup Farkları (Scheffe) Testi
Siber Aylıklık	1	98	67.114	21.027	Gruplar Arası	39402.386	4	258.956	20.100		
	2	337	70.535	22.255							
	3	159	74.966	21.703	Gruplar İçi	399412.467	815	536.811			1<4**
	4	101	82.017	22.439							2<5**
	5	125	88.158	22.953							3<5**
Toplam	820	75.083	23.147	Gruplar Toplam	438814.852	819			.000**	6>1**	
A.Dış Kontrol Odağı	1	98	23.362	7.666	Gruplar Arası	1462.146	4	39.224	6.547		
	2	337	23.453	6.899							
	3	159	23.524	7.474	Gruplar İçi	45505.116	815	57.414			1<5*
	4	101	26.055	8.270							2<5*
	5	125	26.716	8.103							3<5*
Toplam	820	24.277	7.572	Gruplar Toplam	46967.262	819			.000**		
A.İç Kontrol Odağı	1	98	24.538	4.541	Gruplar Arası	145.945	4	61.369	1.711		
	2	337	23.989	4.550							
	3	159	24.354	4.415	Gruplar İçi	17382.958	815	21.256			
	4	101	23.067	5.142							
	5	125	23.688	4.667							
Toplam	820	23.969	4.626	Gruplar Toplam	17528.902	819			.146		
Öğrenme Amaç Oryantas.	1	98	22.780	4.393	Gruplar Arası	305.077	4	76.269	3.204		
	2	337	21.899	4.806							
	3	159	22.204	5.102	Gruplar İçi	19398.845	815	23.802			
	4	101	20.805	4.835							
	5	125	21.006	5.168							
Toplam	820	21.792	4.904	Gruplar Toplam	19703.922	819			.013*		
Performans Yaklaşma Amaç Oryantas.	1	98	18.533	5.785	Gruplar Arası	74.337	4	18.584	.511		
	2	337	18.434	6.019							
	3	159	19.235	6.021	Gruplar İçi	29635.683	815	36.363			
	4	101	18.456	5.957							
	5	125	18.685	6.309							
Toplam	820	18.641	6.022	Gruplar Toplam	29710.020	819					
Performans Kaçınma Amaç Oryantas.	1	98	9.514	4.905	Gruplar Arası	260.224	4	216.899	5.895		
	2	337	10.045	4.786							
	3	159	10.386	4.846	Gruplar İçi	19373.506	815	702.976			
	4	101	11.397	5.016							
	5	125	10.978	5.012							
Toplam	820	10.359	4.896	Gruplar Toplam	19633.730	819			.028*		
Akademik Erteleme	1	98	94.030	27.518	Gruplar Arası	16149.088	4	65.056	2.737		
	2	337	101.029	25.756							
	3	159	103.264	25.313	Gruplar İçi	558129.637	815	23.771			
	4	101	104.821	27.051							
	5	125	110.376	26.542							
Toplam	820	102.518	26.480	Gruplar Toplam	574278.726	819			.000**	5>1**	

(*)= $p<0.05$;(**)= $p<0.01$

İnternet Kullanım Sürelerinin Değişkenlere Göre Aldığı Değerler

1=2 GB'den az	3=4.01-6.00 GB arası	5=8 GB'den fazla
2= 2.01- 4.00 GB arası	4=6.01- 8.00 GB arası	

Üniversite öğrencilerinin aylık mobil veri kullanma düzeyleri değişkenine göre siber aylıklık davranışları, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme davranışları ortalamaları arasında fark olup olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış, test sonucunda Tablo 12'de görülen veriler elde edilmiştir. Tabloya incelendiğinde aylık mobil veri kullanım düzeyine göre siber aylıklık puan ortalamaları anlamlı düzeyde değişkenlik göstermektedir [$F_{(4-816)}=20.100$, $p<.05$]. Ayrıca akademik dış kontrol odağı ortalaması [$F_{(4-816)}=6.547$,

$p<.05$] ve akademik erteleme [$F_{(4-816)}=17.496, 5.895$] puanı ortalamaları da kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedirler. Son olarak başarı amaç oryantasyonlarında öğrenme amaç oryantasyonu [$F_{(4-816)}=3.204 p<.05$] ve performans kaçınma amaç [$F_{(4-816)}=5.895, p<.05$] oryantasyonları; aylık mobil veri kullanma değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Aylık veri kullanım düzeyine göre siber aylıklık, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “scheffe” testi yapılmıştır. Test sonucuna mobil veri kullanım düzeyi yüksek grupların mobil veri kullanım düzeyi düşük gruplara göre kademeli olarak anlamlı düzeyde daha fazla siber aylıklık yaptıkları görülmektedir. Benzer sonuçların dışsal kontrol odağı ve akademik erteleme davranışlarında da olduğu tabloda görülmektedir.

Literatür incelendiğinde aylık mobil internet veri kullanımının internet kullanım davranışları, başarı amaç oryantasyonları, akademik erteleme gibi değişkenlere göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ele alınması diğer araştırmalar için kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

İnternete bağlanma özelliği olan mobil telefonların, birçok cihazla bağlantı halinde olduğu ve internet üzerinden veri aktarım konusunda kolaylıklar sağladığını belirtmiştir. Mobil telefonlar müzik dinleme, fotoğraf çekme, video ve görüntü kaydı yapma, ajanda tutma, internet bankacılığı, sosyal medya programları, watsApp, messenger, ses kaydı ve daha birçok özelliği barındırmaktadır (Karaaslan ve Budak, 2012). Öğrenciler mobil telefonları çok rahat taşınabilir olmasından, erişilebilirliğin kolay ve hızlı olması, internete bağlanma, çoklu ortam kaynağı gibi özelliklerinden dolayı sıklıkla kullanılmaktadırlar (Ağca ve Bağcı, 2013)

Mobil veri kullanımı günümüzde aşırı yaygın olan bir durum olarak gözümüze çarpmaktadır. İnternet kullanım süresinin fazla olması bir anlamda bireyin her alanda kullanıma ihtiyaç duymasına sebep olabilmektedir. Üniversite öğrencilerinde her an internete sahip olma ve onu kullanma ihtiyacı mobil veri kullanımı da ortaya çıkarmaktadır. Mobil veri kullanımı aslında internet kullanım süresinin arttığında karşılaşılan yorumlamalar ile benzer özellikler göstereceği düşünülmektedir.

Tablo-13
Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının
İnternet Kullanım Becerisi (İKB) Değişkenine Göre ANOVA Tablosu (N=820)

	İnternet Kullanım Becerisi	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Grup Farkları
Siber Aylaklık	1	36	68.583	20.677	Gruplar Arası	43676,608	3	258.956	30.066		1<4**
	2	352	69.417	20.450							
	3	342	76.815	22.671	Gruplar İçi	395138,244	817	536.811			2<4**
	4	90	93.288	25.549							
	Toplam	820	75086	23.147	Toplam	438814,852	820			.000**	4>3**
A.Dış Kontrol Odağı	1	36	23.722	8.171	Gruplar Arası	1071,470	3	39.224	6.350		4>2**
	2	352	23.422	6.641							
	3	342	24.426	7.858	Gruplar İçi	45895,792	817	57.414			4>3*
	4	90	27.251	8.876							
	Toplam	820	24.274	7.572	Toplam	46967,262	820			.000**	
A.İç Kontrol Odağı	1	36	25.055	4.792	Gruplar Arası	95,757	3	61.369	1.494		
	2	352	24.096	4.465							
	3	342	23.897	4.498	Gruplar İçi	17433,145	817	21.256			
	4	90	23.255	5.539							
	Toplam	820	23.963	4.626	Toplam	17528,902	820			.215	
Öğrenme Amaç Oryantas.	1	36	23.634	4.980	Gruplar Arası	146,146	3	48.715	2.033		
	2	352	21.685	4.794							
	3	342	21.613	4.944	Gruplar İçi	19557,776	817	23.968			
	4	90	22.116	5.064							
	Toplam	820	21.797	4.904	Toplam	19703,922	820			.108	
Performans Yaklaşma Amaç Oryanta.	1	36	21.386	5.049	Gruplar Arası	600,382	3	200.127	5.610		1>2*
	2	352	17.985	5.966							
	3	342	18.674	5.885	Gruplar İçi	29109,638	817	35.674			2<4*
	4	90	20.035	6.627							
	Toplam	820	18.646	6.022	Toplam	29710,020	820			.001*	
Performans Kaçınma Amaç Oryantas	1	36	10.527	5.079	Gruplar Arası	203,289	3	67.763	2.846		
	2	352	9.958	4.655							
	3	342	10.419	5.027	Gruplar İçi	19430,441	817	23.812			2<4*
	4	90	11.622	5.084							
	Toplam	820	10.350	4.896	Toplam	19633,730	820			.037*	
Akademik Erteleme	1	36	96.777	25.888	Gruplar Arası	12211,340	3	216.899	5.909		4>1*
	2	352	100.127	25.682							
	3	342	102.959	26.562	Gruplar İçi	562067,385	817	702.976			4>2*
	4	90	112.488	27.330							
	Toplam	820	102.518	26.480	Toplam	574278,726	820			.001*	4>3*

(*)=p<0.05;(**)=p<0.01

İnternet Kullanım Becerisi Değişkenlerinin Sayılara Göre Aldığı Değerler			
1=Acemi	2=Orta	3=İleri	4=Uzman

Üniversite öğrencilerinin internet kullanım becerisini algılama düzeyleri değişkenine göre siber aylaklık davranışları, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme davranışları ortalamaları arasında fark olup olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış, test sonucunda Tablo 13’de görülen veriler elde edilmiştir. Tabloya incelendiğinde internet becerisini algılama düzeyine göre siber aylaklık puan ortalamaları anlamlı düzeyde değişiklik göstermektedir [$F_{(3-817)}=30.066$, $p<.05$]. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin dış kontrol odağı puan ortalaması [$F_{(3-817)}=6.350$, $p<.05$] ve akademik erteleme puan ortalamasının [$F_{(3-817)}=5.909$, $p<.05$] en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Tablodan elde edilen diğer bir veri performans yaklaşma amaç oryantasyonu [$F_{(3-817)}=5.610$, $p<.05$] ve performans kaçınma amaç oryantasyonu [$F_{(3-$

817)=2.846, $p<.05$] değişkenleri puan ortalamaları internet kullanım berisine göre kendi aralarında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin interneti kullanma becerilerini algılama düzeylerine göre siber aylaklık, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “scheffe” testi yapılmıştır. Tabloya göre interneti kullanma becerilerini algılama düzeyleri “acemi” olanlar “uzman” düzeye göre, “orta” düzey olarak algılayanların ise “ileri” ve “uzman” olarak algılayanlara göre siber aylaklık puanları anlamlı düzeyde daha az olduğu görülmektedir. İnternet kullanım berisini “uzman” olarak algılayanların, internet kullanım becerisini “orta” ve “ileri” düzeyde algılayanlara göre dışsal kontrol odağı puanları anlamlı derecede yüksektir. Tablodan çıkarılacak başka bir bilgi ise internet kullanım becerisini “Uzman” olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanları “ Acemi”, “Orta” ve “İleri” olarak algılayanlara göre daha fazla akademik erteleme yaptıklarıdır.

Bir araştırmada katılımcıların internet kullanım tecrübelerine göre kullanım motivasyonlarına verdikleri önem araştırılmıştır. İnternet kullanım tecrübesine göre sosyal kaçış, ekonomik fayda, eğlence motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık görülürken; bilgilenme, boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkileşim ve chat motivasyonları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Oral, 2004: 185). Ancak internet kullanım becerini algılama düzeyine göre tüm kullanım faktörleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Oral, 2004: 186). Siber aylaklık davranışlarının internet kullanım becerisi değişkenine göre farklılığını test eden başka bir araştırmada internet kullanım becerisini uzman olarak algılayanların siber aylaklık puanları, orta düzey ve acemi olarak algılayanlardan ortalama ($\bar{X}=3.92$) puan yüksek olduğu, orta düzey kullanım algısından ileri düzey algıya geçişte de önemli bir farklılık görülmektedir (Baturay ve Toker, 105: 362). Kalaycı (2010: 50-51), algılanan siber aylaklık ölçeğinin alt faktörlerinin (bireysel işler, sosyalleşme ve haber-takip siber aylaklık) internet kullanma becerisine göre farklılığını test etmiştir. Bonferroni analizi sonucunda sadece internet kullanma becerisi “orta” ile “uzman” olan öğrencilerin bireysel işler ve haber boyutlarında siber aylaklık puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtmiştir. Ancak sosyalleşme boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yaşar (2013), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin internet kullanma becerisinin sadece haber etkinlikleri kapsamındaki siber aylaklık etkinlik düzeyleri üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu; ancak diğer

etkinlik boyutlarında (arama, sosyal, bireysel) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Anlamlı farklılık gösteren grupta ise “uzman” olarak algılan grubun daha fazla siber aylaklık yaptığı belirtilmiştir.

Literatür incelendiğinde internet kullanım becerisini algılama, akademik kontrol odakları, akademik erteleme gibi akademik unsurlara göre farklılaşmayı inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ele alınması diğer araştırmalar için kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencisinin interneti kullanma becerisi, siber aylaklık davranışları üzerinde bir rolünün olduğu söylenebilir. Çünkü her ikisinin temelinde de internet kullanım davranışları yer almaktadır. Ancak diğer boyutlar internet kullanım becerisini algılama ile dolaylı olarak etkileşim içinde olabilir ancak net bir çerçeve çizmek zordur. Nitekim bireyin internet kullanım becerisini “acemi”, “orta”, “ileri” veya “uzman” olarak algılamasının, kişinin iç ya da dış akademik kontrol odağı yönelimine sahip olduğu veya akademik erteleme davranış sıklığı ile ilgili bilgi veremeyeceği düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bir çıkarım yapmanın çok bilimsel olmayacağı, şeklinde bir yorum getirilebilir.

İnternet kullanım becerisini algılama düzeyi kişinin interneti ne kadarını doğru seviyede ve doğru alanlarda kullanımı hakkında objektif bir sonuç vermeyebilir. Oral (2004: 6-8), yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının internet kullanım durumuna göre kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Öğretmen adaylarının öğretimde, araştırmada, iletişimde, bilgi paylaşımında bulunmada, öğretimde kullanımından hoşlanma düzeylerinin kullanım durumları hakkında bir sonuç vermediğini belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının internet kullanmaya yönelik tutumları ve farklı amaçlar için kullanılabileceği konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

4.2.5. Derse Katılım ve Ders Esnasında Dikkatin Dağılıma Sıklığı ve Bölüm Memnuniyeti Değişkenlerine Göre Ortalamalar Arası Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin ders esnasında ders ve akademik faaliyetlere katılım, derste dikkatin dağılıma sıklığı, öğrenim görülen bölümden memnun olma ve kariyer planına sahip olup olmama değişkenlerine göre siber aylıklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme davranışlarının puan ortalamaları arasındaki farklılıklar tablo halinde (Tablo-14), (Tablo-15), (Tablo-16) ve (Tablo-17) sunulmuştur.

Tablo-14
Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının Öğrenim Görülen Bölüm Memnuniyeti Değişkenine Göre ANOVA Tablosu (N=820)

	Bölüm Mem.	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Grup Farkları (Scheffe) Testi
Siber Aylıklık	Evet	596	73.396	23.156	Gruplar Arası	6575,442	2	3287.721	6.214		
	Kısmen	135	78.585	21.609		432239,411					
	Hayır	89	81.101	23.980	Gruplar İçi	817					
	Toplam	820	75.086	23.147				438814,852			
									.002*	Evet<Hayır	
A. Dış Kontrol Odağı	Evet	596	23.337	7.230	Gruplar Arası	1927,165	2	963.582	17.479		Evet<Hayır Evet<Kararsız zım
	Kısmen	135	26.948	7.872		45040,097					
	Hayır	89	26.494	8.000	Gruplar İçi	817	55.129				
	Toplam	820	24.274	7.572				46967,262			
									.000**		
A. İç Kontrol Odağı	Evet	596	24.194	4.444	Gruplar Arası	126,495	2	63.248	2.969		
	Kısmen	135	23.518	4.481		17402,407					
	Hayır	89	23.089	5.795	Gruplar İçi	817	21.300				
	Toplam	820	23.963	4.626				17528,902			
									.052		
Öğrenme Amaç Oryantas.	Evet	596	22.322	4.778	Gruplar Arası	617,282	2	308.641	13.211		Evet>Hayır Evet>Kararsız zım
	Kısmen	135	20.370	4.784		19086,640					
	Hayır	89	20.382	5.255	Gruplar İçi	817	23.362				
	Toplam	820	21.790	4.904				19703,922			
									.000**		
Performans Yaklaşma Amaç Oryantas.	Evet	596	18.550	6.076	Gruplar Arası	26,909	2	13.454	.370		
	Kısmen	135	19.044	5.400		29683,111					
	Hayır	89	18.662	6.578	Gruplar İçi	817	36.332				
	Toplam	820	18.643	6.022				29710,020			
									.691		
Performans Kaçınma Amaç Oryantas.	Evet	596	9.890	4.751	Gruplar Arası	473,496	2	236.748	10.095		Evet<Hayır Evet<Kararsız zım
	Kısmen	135	11.696	4.980		19160,235					
	Hayır	89	11.427	5.224	Gruplar İçi	817	23.452				
	Toplam	820	10.354	4.896				19633,730			
									.000**		
Akademik Erteleme	Evet	596	99.914	26.751	Gruplar Arası	15133,857	2	7566.929	11.056		Evet<Hayır Evet<Kararsız zım
	Kısmen	135	108.444	23.004		559144,868					
	Hayır	89	110.966	26.633	Gruplar İçi	817	684.388				
	Toplam	820	102.518	26.480				574278,726			
									.000**		

(*)= $p < 0.05$; (**)= $p < 0.01$

Tablo 14’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin siber aylıklık davranışları öğrenim gördükleri bölümden memnun olma durumlarına göre anlamlı düzeyde [$F_{(3-817)}=6.214$, $p < .01$] farklılaşmaktadır. Öğrenim görülen bölümden memnun olma durumuna göre dışsal kontrol odağı [$F_{(3-817)}=17.479$, $p < .01$], öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalaması [$F_{(3-817)}=13.211$, $p < .01$], performans kaçınma amaç oryantasyonu puan ortalaması [$F_{(3-817)}=10.095$, $p < .01$] ve akademik erteleme davranışları

puan ortalaması [$F_{(3-817)}=11.056$, $p<.01$] kendi içinde en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Tablo 14’de görülen farklılıkları test etmek için “scheffe” testi yapılmış ve sonuçlara göre öğrenim gördükleri bölümden memnun olan üniversite öğrencilerinin daha az siber aylıklık davranışları gösterdikleri görülmüştür. Aynı şekilde öğrenim gördükleri bölümden memnun olan üniversite öğrencilerinin daha az dış kontrol odaklı yönelim gösterdikleri, daha çok öğrenme amaç yönelimli davranışlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bulgular incelendiğinde ise öğrenim gördükleri bölümden memnun olan üniversite öğrencilerinin daha az performans kaçınma amaç oryantasyonu yönelimli oldukları ve akademik erteleme davranışları ortalamaların da bölümden memnun olmayan veya kararsız olan gruplara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Toplamda 984 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının genel erteleme ve akademik erteleme davranışlarının, öğrenim görülen bölümden memnun olma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrenim gördüğü alanı isteyerek veya istemeyerek seçip şu an memnun olmayan öğrencilerin, isteyerek veya istemeyerek seçip ancak memnun olan gruba göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (Balkıs, 2006: 180). Başka bir araştırmada ise yine üniversite öğrencileri üzerinde çalışılmış öğrencilerin akademik erteleme puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından farkın kaynağını tespit etmek için yapılan bonferroni testi sonucuna göre, bölümünden memnun olmayan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının, bölümünden memnun olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı araştırmada öğrenim gördükleri mesleği isteyerek tercih etme durumunun akademik ertelemeye önemli bir rolünün olduğu (Albayrak, 2014: 54-56).

Öğrenim görülen bölümden memnun olma öğrenme aktivitelerini kendine yakın bulma, alan derslerinden hoşnut olma, bireysel ilgilerini mesleğin özellikleriyle örtüşüyor görme gibi birçok faktörü kapsayacağı düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümden memnun olmaları ders esnasında öğrenilen aktivitelere ilgi duymayı da beraberinde getireceği söylenebilir. Bu durum da bireyin derste ders etkinliği dışından internet kullanımına yönelmesinde önemli bir etken olacağı şeklinde yorumlanabilir. Benzer yorum öğrencinin akademik olarak iç kontrole sahip olması ile ilgili de yapılabilir. Birey akademik olarak iç kontrol odak yönelimli ise

başarı durumunu bir memnuniyet sonucu kazanmış olmaktadır. Birey öğrenim gördüğü alandan ne kadar memnun ise süreci yönetebileceğine yönelik inancı da o doğrultuda hareket edecektir. Aksi takdirde şans, öğretmen tutumları ya da elde olmayan sebepler gibi unsurlar devreye girecektir.

Son olarak akademik erteleme davranışını düşündüğümüzde öğrenciler sevmediği ya da yaparken tatmin olmadığı ödev ve sorumlulukları ya yapmazlar ya da son ana ertelerler. Bu durum öğrenim görülen bölüm ile alakalıdır diyebiliriz. Hoşnutluk ve memnuniyet bir çeşit kabullenme ve o görevle meşgul olma ihtiyacı demektir. İnsan yapısı gereği elemenden uzaklaşma hoşnutluğu arama eğilimindedir.

Tablo-15
Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının
Ders Esnasında Dikkatin Dağılma Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Tablosu
(N=820)

Ders Esnasında Dikkat Dağılma Sıklığı	n	\bar{X}	S.S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Grup Farkları(Scheffe Testi)
Siber Aylıklık	1	28	64.857	26.047	Gruplar Arası	8104,035	4	2026.009	3.834	1<2*
	2	165	75.193	24.789						1<3*
	3	365	73.712	21.948	Gruplar İçi	430710,818	815	528.480	1<4*	
	4	203	76.458	22.958					1<5**	
	5	59	83.423	22.666					2<5*	
Toplam	820	75.086	23.147	Toplam	438814,852	819		.004**	3<5**	
										4<5*
Akademik Dışsal Kontrol Odağı	1	28	21.642	8.936	Gruplar Arası	2868,924	4	717.231	13.255	
	2	165	21.684	7.571						1<4,5**
	3	365	24.021	6.964	Gruplar İçi	44098,338	815	54.108	.000**	2<3,4,5**
	4	203	26.064	7.247						3<4,5**
	5	59	28.169	8.582						4<5**
Toplam	820	24.274	7.572	Toplam	46967,262	819				
Akademik İçsel Kontrol Odağı	1	28	26.142	4.680	Gruplar Arası	163,859	4	40.965	1.923	
	2	165	23.775	4.724						
	3	365	23.931	4.395	Gruplar İçi	17365,044	815	21.307	.105	
	4	203	24.054	4.536						
	5	59	23.339	5.761						
Toplam	820	23.963	4.626	Toplam	17528,902	819				
Öğrenme Amaç Oryantas.	1	28	25.000	4.845	Gruplar Arası	715,255	4	178.814	7.675	
	2	165	22.654	5.195						1>2*
	3	365	21.832	4.257	Gruplar İçi	18988,667	815	23.299	.000**	1>3,4,5**
	4	203	21.118	5.041						2>4,5**
	5	59	19.898	6.149						3>5**
Toplam	820	21.790	4.904	Toplam	19703,922	819				
Performans Yaklaşma Amaç Oryantas.	1	28	21.392	6.590	Gruplar Arası	568,887	4	142.222	3.978	
	2	165	19.030	5.939						1>3,4*
	3	365	18.786	5.699	Gruplar İçi	29141,133	815	35.756	.003**	1>5**
	4	203	18.359	6.406						2>5**
	5	59	16.355	5.970						3>5**
Toplam	820	18.643	6.022	Toplam	29710,020	819				
Performans Kaçınma Amaç Oryantas.	1	28	9.923	5.213	Gruplar Arası	167,017	4	41.754	1.748	
	2	165	9.898	4.957						
	3	365	10.177	4.719	Gruplar İçi	19466,714	815	23.886	.137	
	4	203	10.765	4.942						
	5	59	11.528	5.347						
Toplam	820	10.355	4.896	Toplam	19633,730	819				
Akademik Erteleme	1	28	81.607	31.192	Gruplar Arası	68425,979	4	1710.495	27.561	
	2	165	91.339	27.126						1<3,4,5**
	3	365	101.424	24.178	Gruplar İçi	505852,747	815	620.678	.000**	2<3,4,5**
	4	203	111.064	23.639						3<4,5*
	5	59	121.067	23.937						4<5**
Toplam	820	102.518	26.480	Toplam	574278,726	819				

(*)= $p<0.05$;(**)= $p<0.01$

Ders Esnasında Dikkatin Dağılma Düzeyinin Değişkenlere Göre Aldığı Değerler

1= Hiçbir zaman

3= Ara sıra

5= Her zaman

2= Nadiren

4= Genellikle

Tablo-15 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ders esnasında dikkatlerinin dağılma düzeylerine göre siber aylıklık davranışları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir [$F_{(4-816)}=3.834$, $p<.05$]. Aynı zamanda akademik dış kontrol odağı puan ortalaması [$F_{(4-816)}=13.255$, $p<.05$], öğrenme amaç oryantasyonu

puan ortalaması [$F_{(4-816)}=7.675$, $p<.05$], performans yaklaşma amaç oryantasyonu [$F=3.978$, $p<.05$] ve akademik erteleme davranışları [$F_{(4-816)}=27.561$, $p<.05$] puan ortalamaları kendi içindeki dağılımlar arasında da anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Siber aylaklık davranışları ortalaması ders esnasında dikkat dağılma sıklığını “hiçbir zaman” seçeneğini tercih edenler için ($\bar{X}=64.857$), “her zaman” seçeneğini işaretleyenler ($\bar{X}=83.423$), akademik erteleme davranışları ortalama puanlarının ise “hiçbir zaman” seçeneğini tercih edenler ($\bar{X}=81.607$), “her zaman” seçeneğini işaretleyenler için ($\bar{X}=121.067$) şeklindedir. Tablo incelediğinde ders esnasında dikkatin dağılma sıklığı arttıkça performans yaklaşma amaç oryantasyonu ve öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamasının kademeli olarak düştüğü görülmektedir.

Dikkat, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar, çünkü bir öğrenci dikkat ederken öğrenme en üst düzeye çıkarılır (Galluch, Long, Bratton, Gee, & Groeber, 2009). Sınıfta dikkat eksikliğinin (ders materyali ve öğretmen talimatlarına odaklanılmadığı için) öğrenme üzerindeki olumsuz etkisinden dolayı öğrencinin dikkat düzeyini etkileyen unsurları belirlemek önem taşımaktadır. Bir araştırmada içsel motivasyon, dışsal motivasyon, sınıf sorumlulukları (görevleri), ders materyallerine karşı olma unsurları ders esnasında dikkatin dağılma düzeyini yordamaktadır (Teneja, Fiore, Fischer, 2015: 148). Ders esnasında dikkatin dağılma düzeyi motivasyon ve öğrenme etkinliklerine olan ilgiyle bağdaştırılabilir. Siber aylaklık öğrencinin dikkatini ders ile ilgili sınıf aktivitelerinden uzaklaştırmaktadır (Sana, Weston ve Cepeda, 2013). Teneja, Fiore, Fischer (2015), 274 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada yapısal eşitlik modeli yoluyla yaptığı araştırmada ders esnasında ders konusu ile ilgisi olmayan internet kullanım yönelimleri belirlenmek istenmiştir. Modele göre ders esnasında motivasyon eksikliği, dikkatin dağılması, diğer öğrenciler tarafından dikkatin başka yönlere çekilmek istenmesi, derste öğrenilen konu gibi faktörler siber aylaklık sıklığını etkilemektedir. Charney (1996: 38-39) 168 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin interneti her ortamda kullanmaya sevk eden 8 motive edici faktör belirlemiştir. En önemli faktör bilgi edinme faktörü iken diğer faktörler sırasıyla eğlence, statü kazanma, boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkileşim, internetteki görsel ve işitsel tasarım, mesleki iş arama ve içini dökerek rahatlama faktörüdür.

Brubaker (2006) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin laboratuvarlarda internet bağlantısının olması, ders esnasında öğrencilerin dikkatlerini dağıtmakta, derste öğrenme etkinliklerine katılım düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Hembrooke and Gay

(2003), ortalama başarı düzeyleri aynı olan iki grup üzerinde hatırlama testi ortalamalarının karşılaştırıldığı bir deneyde aynı dersi dinleyen iki grup öğrenciden aynı zamanda ders esnasında dijital aygıtları kullanan grubun sadece derse konsantere olan gruptan daha az puan aldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Dijital aygıtları ders esnasında birçok avantajının olduğu, ancak en önemli problemlerden birinin dikkat dağıtıcı unsur olması ve konu ile ilgisi olmayan siber aylıklık davranışlarının önünü açabilmesidir (Lam and Tong, 2012: 390; Fried, 2008). Özellikle de dijital aygıtların sunmuş olduğu lüzumsuz bilgiler, mesajlaşmalar, açılan menü içerikleri, içeriklerin hareketleri ve ışık, şarj durumunun uyarı vermesi gibi unsurlar kişinin konstarasyonunun başka yöne kaymasına, kişiyi öğrenme etkinliğinden uzaklaştırmaya itebilir, bilişsel olarak aşırı yüklenmelere sebep olabilir, ders esnasında öğrenmeye ket vurabilir (Bailey ve Kostan, 2006; Chun ve Wolfe, 2001; Roda ve Thomas, 2006). Siber aylıklığın nedenine ilişkin kodların araştırıldığı bir çalışmada dikkat dağınıklığı, odaklanamama, sıkılma, yorulduktan sonra kafa dinleme amaçlı, telefonda gelen bildirimlerin siber aylıklığının nedenleri arasında gösterilmiştir (Yılmaz-Bağrıacık, 2016).

Bilişsel kapılma kişinin bireysel bir göreve karşı derin katılımından ve konsantre olma durumundan bahsetmektedir (Galluch ve Thatcher, 2006: 26). Merak duyusunu, kontrolü elinde bulundurma hissi, dikkatin dalıp gitmesi, geçici çözülme, yüksek düzeyde hoşlanma duyma gibi bileşenler bireyin bir öğrenme görevine karşı bilişsel kapılma hisleridir (Agarwal ve Karahanna, 2000). Ders esnasında internet kullanımı ve siber aylıklık davranışlarının incelendiği bir araştırmada 128 öğrenci üzerinde araştırma yapılmış ve bilişsel kapılmanın siber aylıklığı tetiklediği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada siber aylıklık, teknolojinin etkilerinden negatif, subjektif normlar ile negatif ilişki içinde olduğu söylenmiştir (Galluch ve Thatcher, 2006: 28) Teknoloji, düzgün bir şekilde kullanıldığında öğrenmeyi ve yararlı öğrenmeyi tamamlayabilirken, uygunsuz kullanıldığında öğrenmeyi de aksatabilir (Sana ve diğerleri, 2013). Olumlu etkisine rağmen öğrenciler e-postaları kontrol etmek ve oyun oynamak için sınıflarda elektronik cihazlar kullanıyorlar (Fried, 2008), sosyal ağ sitelerine göz atma (Ugrin ve Pearson, 2013), haberleri okuma, internette alışveriş yapma ve spor izleme (Ravizza, Hambrick ve Fenn, 2014). birçok öğrenci, akademik performanslarına ciddi bir negatif etki yapmakta (Bowman, Levine, Waite, Gendron, 2010), genellikle derslere daha az dikkat ediyorlar (Fried, 2008) ve derste öğrenme konusunda daha az anlayışa sahipler (Sana ve diğerleri, 2013). Öğrenciler sınıfta dikkatini kaybedince sıklıkla stresli durumdan kaçınma, yönetme gibi baş etme stratejileri kullanırlar. Kişi dikkati dağıldığında stresli

ve sıkıcı durumdan uzaklaşmak için teknolojik aletlere yönelme gibi bir eğilim gösterebilmektedir. (Chan, So, & Fong, 2009). İnternetin ve teknolojilerin kullanımına yönelten durum ise öğrencinin sınıf içi aktivitelerden ziyade ders ve sınıf dışı aktivitelerle ilgilenmeye daha kullanışlı bulabilmektedir. Öğrenciler siber aylıklık davranışları bir alternatif kaçış olarak ele almaktadırlar (Chan ve diğerleri, 2009). Mevcut gençlerin çoğunluğu sıklıkla sosyal paylaşım sitelerine giriş yaptıkları (O’Keeffe ve Clarke-Pearson, 2011), öğrenciler sınıftayken arkadaşlarının sosyal medyada bir şeyler yayınlayabileceğini ve kendilerinin de bunlara yorumlar ve etiketler koyabilmeyi tercih ettikleri vurgulanmıştır. Freid (2008: 911) 137 üniversite öğrencisi üzerinde öğrenmeyi engelleyen unsurları belirlemeye çalıştığı bir araştırmada, kendisinin bilgisayar kullanması (n=78), başkalarının bilgisayar kullanması (n=120), başkalarının ders esnasında konuşması (n=119), ders hocasının slayttan anlatması (n=120) gibi unsurları belirtilen frekanslar düzeyinde işaretlemişlerdir.

Birçok fakülte tamamen bilgisayarların ve teknolojik cihazlarla entegre edilmiş haldedir. Bu şekilde öğrenim yapan okullar bilgisayar kullanımının dikkat dağıtıcı bir unsur olma konusunu ele almaktadırlar (Olson, 2002). Bilgisayar destekli eğitimi savunan kişilerin de ders esnasından bilgisayar kullanımına yönelik kontrollü davranmayı savundukları görülmektedir. Ders esnasında, bazı durumlarda bilgisayarların kontrollü bir şekilde kapatılması, dikkatin toparlamaya yönelik ve öğrencinin dersten kopmasının ve ders dışı aktivitelerle uğraşmasının engellenmesi gerektiği savunulmuştur (Levine, 2002). Bilgisayar kullanım kontrolünün ders hocasında olmasının önemli olduğunu, öğrencinin ders esnasında bilgisayar üzerinde neler yaptığının takip edilmesi kullanım konusunda rehberlik edilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Hem bilişsel kapılma hem de dikkatin dağılma düzeyi siber aylıklığı tetikleyen unsurlar olarak ele alınabilir. Üniversite öğrencisi ders esnasındayken günümüz mobil teknolojilerinin artan mesajlaşma sistemleri, sosyal paylaşım sitelerinden gelen bildirimler bir titreşim veya ses yoluyla bireylerin o anki konsantrasyonunu etkileyebilir. Bu durumda gelen içeriği inceleme, cevap verme, bildirime bakma gibi durumlarla sık sık karşılaşmaktadır. Ders esnasında ayrıca dikkatin dağılması, motivasyonun kaybolması, zihinsel ve fiziksel yorgunluk sonrası öğrenciler siber aylıklıklığı bir kaçış yolu olarak görebilmektedirler. Diğer araştırmaların da bulguları ve yorumlamalar dikkate alındığında, siber aylıklığa yönelme ders esnasında dikkatin

dağılmasına sebep olmakta hem dikkatin dağılması, hem de dersten kopma gibi davranışlar siber aylıklığı tetikleyen unsurlar olarak ele alınabilir.

Literatür incelendiğinde ders esnasında dikkatin dağılma düzeyinin, akademik kontrol odakları, akademik erteleme gibi akademik unsurlara göre farklılığın test edildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ele alınması diğer araştırmalar için kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu unsurlar ele alındığında akademik dış kontrol odağı bireyin akademik görevlere olan dışsal algısı olarak ele alınmıştır. Dikkatin dağılma düzeyi hem içsel hem de dışsal kaynaklara bağlı olabilir. Dış akademik kontrol odak yönelimli bireylerin dersten çabuk kopma, sıkılma, motivasyon ve ilginin kısa sürede kaybolması gibi unsurlara daha açık olabilecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrenme amacına sahip bireylerin ders esnasında birşeyleri elde etme, kavrama öğrenme amacında olmaları ders esnasında dikkati dağılsa da kendini bir düzeyde tekrar toparlamasına sağlayabilir şeklinde yorumlanabilir. Son olarak ders esnasında dışarıdan gelen uyarılara karşı aşırı hassas olma, dikkatin dağılması bireyde öğrenme görevini daha sonra yapayım düşüncesi oluşturabilir. Bu durum akademik görevleri ertelemeyi gündeme getirebileceği düşünülmektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma becerisi kazanmış, erteleme davranışı sıklığını daha az gösteren öğrenciler genellikle kendi öğrenmelerinden sorumlu olmakta, derse daha fazla katılım göstermektedir (Türkoğlu, 2006). “Öğrenci başarısızlığının nedenleri arasında kusurlu ders çalışma alışkanlıkları ve okuma yetersizliği, zamanı etkili kullanamama gösterilmektedir” (Türkoğlu, 2006: 51). Akademik olarak iç kontrol odak yönelimli ve öğrenme amacına sahip olmanın, derste öğrenme etkinliklerine katılım düzeylerine olumlu bir katkısının olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-16
Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının
Derse Katılım Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Tablosu (N=820)

	Derse Katılım Düzeyi	n	\bar{X}	S.S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	f	p	Grup Farkları (Scheffe Testi)
Siber Aylıklık	1	31	75.225	30.479	Gruplar Arası	1785,873	4	446.468	.833		
	2	99	77.070	21.963							
	3	246	76.109	21.436							
	4	343	74.737	22.730							
	5	101	71.792	26.943							
Toplam	820	75.086	23.147	Gruplar İçi Toplam	438814,852	816			.505		
Akademik Dışsal Kontrol Odağı	1	31	28.806	8.580	Gruplar Arası	2067,621	4	516.905	9.383		1>4*
	2	99	26.262	7.886							
	3	246	25.292	6.898							
	4	343	22.886	7.182							
	5	101	23.168	8.539							
Toplam	820	24.274	7.572	Gruplar İçi Toplam	46967,262	816			.000**	3>4*	
Akademik İçsel Kontrol Odağı	1	31	23.000	6.613	Gruplar Arası	266,532	4	66.633	3.146		2<4*
	2	99	24.010	4.434							
	3	246	23.215	4.945							
	4	343	24.405	4.046							
	5	101	24.534	4.930							
Toplam	820	23.963	4.626	Gruplar İçi Toplam	17528,902	816			.014*		
Öğrenme Amaç Oryantas.	1	31	18.000	5.579	Gruplar Arası	1132,840	4	283.210	12.429		1<3*
	2	99	20.929	4.914							
	3	246	21.162	4.724							
	4	343	22.204	4.560							
	5	101	23.920	5.185							
Toplam	820	21.790	4.904	Gruplar İçi Toplam	19703,922	816			.000**	1<4** 1<5** 2<5** 3<5** 4<5*	
Performans Yaklaşma Amaç Oryantas.	1	31	18.032	6.478	Gruplar Arası	276,096	4	69.024	1.911		
	2	99	18.191	5.720							
	3	246	18.418	5.748							
	4	343	18.548	6.163							
	5	101	20.148	6.227							
Toplam	820	18.643	6.022	Gruplar İçi Toplam	29710,020	816			.107		
Performans Kaçınma Amaç Oryantas.	1	31	12.354	4.347	Gruplar Arası	619,386	4	154.846	6.637		1>4*
	2	99	11.959	5.339							
	3	246	10.577	4.585							
	4	343	9.539	4.734							
	5	101	10.396	5.323							
Toplam	820	10.354	4.896	Gruplar İçi Toplam	19633,730	816			.000**	2>4*	
Akademik Erteleme	1	31	120.161	26.307	Gruplar Arası	49243,340	4	12310.835	19.110		1<4** 1<5** 2<4** 2<5** 3<4** 3<5**
	2	99	112.525	22.977							
	3	246	107.914	2.823							
	4	343	97.699	27.066							
	5	101	90.514	27.270							
Toplam	820	102.518	26.480	Gruplar İçi Toplam	574278,726	816			.000**		

(*)=p<0.05;(**)=p<0.01

Ders Esnasında Derse Katılım Düzeyinin Değişkenlere Göre Aldığı Değerler

1= Hiçbir zaman

3= Ara sıra

5= Her zaman

2= Nadiren

4= Genellikle

Derse katılım değişkeni ile ilgili Tablo-16 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ders esnasında derse katılım düzeylerine göre akademik dışsal kontrol odağı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(4-816)}=9.383$, $p<.05$]. Aynı zamanda akademik içsel kontrol odağı puan ortalaması [$F_{(4-816)}=3.146$,

$p<.05$], öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalaması [$F_{(4-816)}=12.429$, $p<.05$] ve akademik erteleme davranışları [$F_{(4-816)}=19.110$, $p<.05$] puan ortalamalarının kendi içindeki dağılımları arasında da anlamlı farklılıklar göstermektedirler. Ayrıca performans amaç oryantasyonu puan ortalamasında ders esnasında derse katılım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir [$F_{(4-816)}=6.637$, $p<.05$]. Dışsal kontrol odağı yönelimli üniversite öğrencilerinin ders esnasında derse katılma sıklığını “hiçbir zaman” seçeneğini tercih edenler için ($\bar{X}=28.806$), “her zaman” seçeneğini işaretleyenler ($\bar{X}=23.168$), akademik erteleme davranışları ortalama puanlarının ise “hiçbir zaman” seçeneğini tercih edenler ($\bar{X}=120.161$), “her zaman” seçeneğini işaretleyenler için ($\bar{X}=90.514$) şeklindedir. Tablo 16 incelediğinde ders ders esnasında öğrenme etkinliklerine katılım sıklığı arttıkça öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamasının kademeli olarak artmasında anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin laboratuvarlarda internet bağlantısının olması, ders esnasında öğrencilerin dikkatlerini dağıtmakta, derste öğrenme etkinliklerine katılım düzeylerini olumsuz etkilediği savunulmuştur (Brubaker, 2006). Bir profesörün bir günlük deney için ders esnasında siber aylıklık davranışlarını önlemek için yasak koyduğunu, bununla beraber öğrencilerin öğrenme performanslarının arttığını ve derse daha çok katıldıklarını rapor etmiştir (Foster, 2008). Siber aylıklık riski oluşturmasına rağmen, olumsuz etkilerine rağmen teknolojik cihazların öğrencinin eline geçmesiyle beraber, aktif öğrenmeyi sağlayacağı, öğrenci merkezli, bilginin öğrencinin elinin altında olması, keşfedici öğrenmeyi artırıcı, öğrencilerin kendi arasında ve öğrenci öğretmen arasındaki öğrenme etkileşimini artırdığını savunan görüşlerde mevcuttur (Barak ve Lipson, 2006; Liu, Chou, Liu ve Yang, 2006).

Hem derste öğrenme etkinliklerine katılım düzeyi, hem de ders esnasında dikkatin dağılma düzeyiyle ilişkisi olabilecek bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin ders esnasında siber aylıklık yapma davranışlarının sebepleri incelenmiştir. Öğrenciler derse motive olamadıklarında, dersin sıkıcı olduğu durumlarda, öğrenme esnasında akıllarına bir soru takıldığında, arkadaşlarının internet kullanmasından dolayı dikkatleri dağıldığında, dersi sevmediklerinde, derste başarılı olamayacaklarını düşündüklerinde siber aylıklık yaptıklarını belirtmişlerdir (Ergün ve Altun, 2012: 38). Öğrenciler ders esnasında birlikte çalıştıklarında siber aylıklık davranışları motivasyonu ve efor sarf etme üzerinde düşüş etkisi yapmaktadır (Karau ve Williams, 1993).

Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ders katılma sıklığının; akademik kontrol odakları, akademik erteleme gibi akademik unsura göre farklılığının bire bir test edildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ele alınması diğer araştırmalar için kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencileri hem uygulamalı hem de teorik derslerde etkileşimli ve öğrenmeye odaklı katılım sağladıklarında derse daha motive olabilirler. Bu durum bireyin öğrenme sürecinde tamamiyle derste olma, konstrasyon ve dikkati toplamasına yardımcı olabilir. Reschly ve Christenson (2006) katılımın bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç önemli boyutunun olduğunu öne sürmektedir. Davranışsal olarak derse katılma ödevleri yapma, etkinliklerin içinde yer alma, müfredat dışı konuları öğrenip ders hazırlıklı gelme gibi durumları kapsamaktadır. Bilişsel katılım ise; bireyin öğrendiği materyal ve konuları günlük hayatta kullanması, bilgiyi transfer etmesi anlamına gelir. Duygusal katılım ise öğretmenlerle ve akranlarla olumlu ilişkiler kurmak, derse katılmaya istek duymak, merak ve ilgi, sınıfa ait olma duygusu gibi boyutları kapsar. Bu boyutlar düşünüldüğünde öğrenci bu boyutları öğrenme sürecine ne kadar aktarırsa ders esnasında siber aylaklık davranışlarını yapma ihtiyacı azalacaktır şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde “agentic engagement” olarak kullanılan ve Türkçe’de anlam olarak “aktif, öznel katılım” olarak belirlenen kavram derse katılım ile ilgili birçok konuyu kapsamaktadır. Bunlar: ders esnasında bilgi verme, seçenek sunma, öneri veya katkı sunma, soru sorma, düşünceler veya ihtiyaçlarla ilgili iletişim kurma, hedefler hakkında yorum yapma ya da fikirler konusunda ikna etme, somut kaynaklar ve öğrenme fırsatları ile ilgili fikirler sunma, belirli bir konu ile ilgili kişisel fikirleri sunma arayışı içinde olma, problemlerin çözümü için birşeyler söyleme vb. durumların bütünü öğrencinin aktif olduğu süreçlerdir (Reeve, 2013: 579). Derste aktif öznelliğe sahip bir öğrenci öğrenme, başarı, becerileri ve yetenekleri geliştirme, akademik öz yeterlik, motivasyon gibi unsurların aktif olduğu bir süreçten bahsetmektedir (Reeve, 2013: 580). Derse katılım düzeyi üst seviyelerde olan üniversite öğrencilerinin akademik görevleri derste öğrenme, ödevleri takip etme gibi akademik görevlerde aktif rol alma ihtimalleri yüksek olduğundan akademik erteleme düzeylerinin düşük olacağı, öğrenme amaç yönelimli bir yapı sergileyecekleri ve akademik olarak iç kontrol odaklı yönelim gösterecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-17
Üniversite Öğrencilerinin SAÖ, AKOÖ, BAOÖ ve AEÖ Puan Ortalamalarının
Kariyer Planı Değişkenine Göre ANOVA Tablosu

	Kariyer Planı	n	\bar{X}	s.s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Grup Farkları (Scheffe Testi)
Siber Aylaklık	1	529	74.725	23.333	Gruplar Arası	1044,380	2	522.190	.975		
	2	249	75.040	22.825							
	3	42	79.904	22.679	Gruplar İçi		818	535.827			
	Toplam	820	75.086	23.147	Toplam	438814,852	820			.378	
Akademik Dış Kontrol Odağı	1	529	23.372	7.610	Gruplar Arası	1488,853	2	744.426	13.373		
	2	249	25.514	7.155							
	3	42	28.285	7.326	Gruplar İçi		818	55.665			1<2*
	Toplam	820	24274	7.572	Toplam	46967,262	820			.000**	1<3**
Akademik İç Kontrol Odağı	1	529	24.362	4.532	Gruplar Arası	255,283	2	127.642	6.037		
	2	249	23.337	4.576							
	3	42	22.642	5.485	Gruplar İçi		818	21.143			
	Toplam	820	23.963	4.626	Toplam	17528,902	820			.002**	1>2*
Öğrenme Amaç Oryantas.	1	529	22.499	4.690	Gruplar Arası	1005,750	2	502.875	21.973		
	2	249	20.887	4.976							
	3	42	18.214	4.796	Gruplar İçi		818	22.886			1>2**
	Toplam	820	21.790	4.904	Toplam	19703,922	820			.000**	1>3**
Performans Yaklaşma Amaç Oryantas.	1	529	18.909	5.949	Gruplar Arası	105,603	2	52.801	1.457		
	2	249	18.180	6.141							
	3	42	18.047	6.176	Gruplar İçi		818	36.236		.233	
	Toplam	820	18.643	6.022	Toplam	29710,020	820				
Performans Kaçınma Amaç Oryantas.	1	529	9.771	4.862	Gruplar Arası	599,834	2	299.917	12.873		
	2	249	11.184	4.729							
	3	42	12.785	4.941	Gruplar İçi		818	23.297			1<2*
	Toplam	820	10.354	4.896	Toplam	19633,730	820			.000**	1<3*
Akademik Erteleme	1	529	97.950	26.718	Gruplar Arası	35994,170	2	17997.085	27.316	.000**	1<2**
	2	249	109.136	23.505							
	3	42	120.809	24.365	Gruplar İçi		818	658.855			1>3**
	Toplam	820	102.518	26.480	Toplam	574278,726	820				2<3**

(*)= $p<0.05$;(**)= $p<0.01$

Kariyer Planının Alt Değişkenlere Göre Aldığı Değerler

1- Evet bir kariyer planım var. 2- Kısmen bir kariyer planım var. 3-Hayır, herhangi bir kariyer planım yok.

Üniversite öğrencilerinin kariyer planına sahip olma değişkenine göre siber aylaklık yapma davranışları, kontrol odağı ve akademik erteleme düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Test sonucunda Tablo 17’de görülen veriler elde edilmiştir. Tabloya göre üniversite öğrencilerinin kariyer planına sahip olup olmama durumu akademik dış kontrol odağı puan ortalamalarını farklılaştırmaktadır [$F_{(2-818)}=13.373$, $p<.01$]. Benzer şekilde akademik iç kontrol odağı [$F_{(2-818)}=6.037$, $p<.01$], öğrenme amaç oryantasyonu [$F_{(2-818)}=21.973$, $p<.01$], performans kaçınma amaç oryantasyonu [$F_{(2-818)}=12.873$, $p<.01$]ve akademik erteleme davranışları [$F_{(2-818)}=27.316$, $p<.01$] kendi içinde puan ortalamaları kariyer planına sahip olma durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 17’de görülen farklılıkları test etmek için “ Scheffe” testi yapılmış ve tabloya göre herhangi bir kariyer planı olan üniversite öğrencilerinin kısmen bir kariyer planı olan veya herhangi bir kariyer planı olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az düzeyde dışsal kontrol odağı yönelimli oldukları görülmektedir. Bununla beraber kariyer planı olan öğrencilerin kısmen bir kariyer planı olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha çok iç kontrol odağı yönelimli oldukları görülmektedir. Tablodaki sonuca göre kariyer planı olan öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenme amaç oryantasyonu yönelimli oldukları daha az düzeyde performans kaçınma amaç oryantasyonu yönelimini benimsedikleri ve kariyer planı olmayan veya kısmen olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az akademik erteleme davranışları gösterdikleri söylenebilir.

Üniversite dönemi kariyerin şekillenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Kariyer yönelimleri öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördikleri programa, sınıf düzeylerine, hali hazırda bir kariyer planlarının olup olmamasına, çalışacakları işi seçmelerindeki motivasyon unsurları gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Yılmaz, Dursun, Pektaş ve Altay, 2012: 19). Üniversite öğrencilerinin kariyer kararlılığının incelendiği bir araştırmada akademik başarı ile öğrenme motivasyonunun alt boyutlarından keşif, bilgiyi kullanma ve kendini aşma arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Keşif boyutu akademik başarıyı anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca kariyer kararlılığı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Yusuflu, 2015: 87–91). Hem bu araştırmada hem de bu araştırmada kaynak gösterilen diğer çalışmalarda öğrenme motivasyonu, akademik başarı, öğrenme amaç yönelimli davranışların akademik erteleme, akademik kontrol odağıyla olan ilişkileri açıklanmıştır.

Elde edilen bulgular yorumladığında üniversite öğrencisinin bir kariyer planına sahip olması, bireyin akademik olarak iç kontrol odak yönelimli davranışlar sergilemesine ve daha düşük dış kontrol odak yönelimli olmasına etkili olacaktır, şeklinde yorumlanabilir. Kariyer hedefini belirleyen bir amacı olan üniversite öğrencisinin aynı zamanda akademik görevleri zamanında yapma, erteleme davranışlarına çok başvurmama gibi özelliklere sahip olacağı şeklinde düşünülebilir.

4.3. Siber Aylaklık, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonları ve Akademik Erteleme Davranışları Ölçekleri ve Alt Boyutları arasındaki Korelasyon Değerlerini İnceleyen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde siber aylaklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışları ölçekleri ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların kendileri arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyon değerleri tablo halinde (Tablo-18) sunulmaktadır yorumlanmıştır.

Tablo-18

Siber Aylaklık Ölçeği Toplam Puanı, Akademik Kontrol Odakları Alt Boyutları, Akademik Erteleme ve Başarı Amaç Oryantasyonları Alt Boyutları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7
1. Siber Aylaklık	Pearson Correlation							
	Sig (2-tailed)	.000						
2. A. Dış Kontrol Odağı	Pearson Correlation	.410**						
	Sig (2-tailed)	.000	.000					
3. A. İç Kontrol Odağı	Pearson Correlation	-.208**	-.277**					
	Sig (2-tailed)	.000	.000	.000				
4. Öğrenme Amaç Oryantasyonu	Pearson Correlation	-.008	-.159**	.357**				
	Sig (2-tailed)	.828	.000	.000	.000			
5. Performans Yaklaşma Amaç Oryantasyonu	Pearson Correlation	.091**	.130**	.125**	.180**			
	Sig (2-tailed)	.009	.000	.000	.000	.000		
6. Performans Kaçınma Amaç Oryantasyonu	Pearson Correlation	.344**	.482**	-.247**	-.118**	.317**		
	Sig (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
7. Akademik Erteleme	Pearson Correlation	.283**	.425**	-.215**	-.276**	.031	.388**	
	Sig (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.373	.000	.000

(*)=p<0.05;(**)=p<0.01

Tablo 18 incelendiğinde ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarıyla iç ve dış kontrol odakları, başarı amaç oryantasyonları alt boyutları ve akademik erteleme arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan pearson moment çarpım korelasyon işlemleri sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir. Siber aylaklık davranışlarıyla dış kontrol odağı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki ($r=.410$, $p<.01$), iç kontrol odağı arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki ($r=-.208$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Ayrıca siber aylaklık davranışlarıyla öğrenme amaç oryantasyonu arasında herhangi bir yönde ilişki bulunamazken performans yaklaşma amaç oryantasyonu, performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik

erteleme arasında sırasıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki ($r=.091$, $p<.01$), ($r=.238$, $p<.01$), ($r=.344$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Tablodaki diğer bir sonuca göre dış kontrol odağıyla öğrenme amaç oryantasyonu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.159$, $p=.000$) performans yaklaşma amaç oryantasyonu, performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme arasında boyutları arasında sırasıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki ($r=.130$, $p<.01$), ($r=.425$, $p<.01$), ($r=.482$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. İç kontrol odağıyla öğrenme amaç oryantasyonu ve performans yaklaşma amaç oryantasyonu arasında sırasıyla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=.357$, $p<.01$), ($r=.125$, $p<.01$) buna karşın performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme arasında sırasıyla negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-.276$, $p<.01$), ($r=-.118$, $p<.01$) vardır. Son olarak tabloda görüldüğü gibi akademik erteleme davranışıyla performans kaçınma amaç oryantasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.338$, $p<.01$) olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde siber aylaklık davranışlarının öğrenmenin birçok bileşenini üzerinde önemli rolünün olduğu görülmüştür. Birçok araştırma eğitim araştırmalarının yanında siber aylaklık davranışlarını yordayan kişilik değişkenleri üzerinde durmuşlardır. İş ortamında siber aylaklık davranışlarıyla erteleme davranışları arasında pozitif, 5 büyük kişilik özelliklerinden dürüstlük, anlaşılabilirlik ve iş konusunda özenlilik boyutları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (O'Neill, Hambley ve Bercovich, 2014). Bununla beraber siber aylaklık davranışlarıyla iş doyumunu, işe karşı amaç belirleme, algılanan performans düzeyiyle negatif ilişki bulunmuştur (Jia, Jia ve Karau, 2013). Literatür incelendiğinde bazı araştırmacılar siber aylaklığı problemlili internet kullanım (problematic internet usage) olarak da ele almaktadırlar. Odacı (2011: 1111), 398 üniversite öğrencisi üzerinde, akademik özyeterlilik, akademik erteleme ve problemlili internet kullanım davranışlarını incelediği bir araştırmada problemlili internet kullanımı ile akademik öz-yeterlilik arasında negatif bir korelasyon, problemlili internet kullanımı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir korelasyon bulunmadığını belirtmiştir. Odacı ve Çelik (2012: 394) 611 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada problemlili internet kullanımı ile akademik öz-yeterlilik arasında negatif yönde anlamlı, yeme tutumları arasında pozitif yönde anlamlı, bir ilişki bulunurken problemlili internet kullanımı ile akademik erteleme arasında anlamlı, bir ilişki bulunmamaktadır. İskender ve Akın (2010: 1103), tarafından 311 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öz yeterlilik ile akademik iç kontrol odağı arasında pozitif ve anlamlı düzeyde, akademik dış kontrol odağı arasında negatif yönde anlamsız

düzyede, internet bağımlılığı arasında negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptamıştır. Akademik iç kontrol odağıyla, dış kontrol odağı arasında negatif yönde anlamsız düzeyde, internet bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir düzeyde ilişki bulmuşlardır. Son olarak akademik dış kontrol odağıyla, internet bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki saptamışlardır.

Akça (2012: 292) üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, kontrol odağı, öz engelleme ve akademik başarıyı incelediği araştırmada öz engelleme ile akademik erteleme arasında orta düzeyde pozitif ilişki ve kontrol odağı ile zayıf pozitif bir ilişki bulmuştur. Akademik erteleme ve kontrol odağı arasında pozitif zayıf bir ilişki görülmüştür. Yaşar (2013), 215 lisans öğrencisi üzerinde siber aylaklık davranışlarıyla kontrol odağı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada iç denetim odağı ile siber aylaklık etkinlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuşken dış denetim odağı ile siber aylaklık etkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırmada kullanılmayan ancak hedef belirleme, kendini kontrol etme, amaç yönelimli çaba ve motivasyonu doğru şekilde aktarma olarak belirlenen öz yeterlik kavramı ile ilgili 100 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada siber aylaklık ve öz yeterlik kavramının alt boyutları (hedef, değer, çaba, yineleme) karşılaştırılmıştır. Kalaycı (2010: 53), siber aylaklığın alt boyutlarından bireysel siber işler, haber takip siber aylaklık davranışlarıyla öz yeterlik, hedef, değer, çaba, yineleme arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı, sosyalleşme siber aylaklık boyutuyla çaba arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu; ancak bunun da zayıf derecede bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Lavoie ve Pychyl (2001: 438), üniversite öğrencisi ve çalışanlardan oluşan 308 katılımcı üzerinde siber aylaklık, genel erteleme davranışı, internette erteleme ve bunlar sonucu yaşanan duygular üzerine yaptığı araştırmada evde internette geçirilen sürenin %40'nın, iş yerinde %32'sinin, okulda ise %40'ın çevrimiçi erteleme davranışları için harcandığı bulgusuna ulaşmıştır. Çevrimiçi internet kullanımıyla erteleme arasında negatif ilişki, çevrimiçi görevleri yapmak yerine ertelemenin negatif (suçluluk, öfke, kaygı, kızgınlık, mutsuzluk ve hayal kırıklığı) duyguları artırdığını belirtmiştir.

Literatürde erteleme davranışları akademik değişkenler açısından bazı araştırmalara konu olmuştur. Kandemir (2012), dershanede üniversite sınavına hazırlanan 376 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasında arasındaki anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu

belirtmiştir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan başarı yönelimleri (amaç oryantasyonları) ile ilişkisini incelediğimizde akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasında pozitif ve anlamlı, performans yaklaşma arasında anlamsız düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Ancak öğrenme kaçınma ve performans kaçınma arasında anlamlı düzeyde pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Aynı araştırmacı 630 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucunda akademik erteleme davranışlarıyla öğrenme kaçınma başarı amaç oryantasyonu ve öğrenme yaklaşma başarı amaç oryantasyonu arasında negatif bir ilişki saptamıştır (Kandemir, 2014: 61). Bu araştırmanın literatür kısmında diğer araştırmalar kaynak gösterildiği üzere öğrenme amaç oryantasyonunun alt bileşenleri, kontrol odağının alt bileşenleri bazı kavramlarla iç içe geçtiği belirtilmiştir. Nitekim bir araştırmada akademik olarak çok fazla erteleme yapan öğrencilerin akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme puanlarının düşük olduğu ve anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise akademik olarak bir şeyleri sonraya bırakma davranışı ile akademik yüklenme stili arasında ise negatif bulgulara rastlanmıştır (Akbay, 2009: 48). Daha çoklu değişkenlerin karşılaştırıldığı bir araştırmada 179 üniversite 1. Sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Bulgulara göre içsel değerlerle öz yeterlik ve bilişsel stratejiler arasında pozitif, bilişsel stratejiler ile öz düzenleme arasında da pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öz düzenleme ile zamanı düzenleme yaklaşımı ve ertelemeden uzaklaşma arasında pozitif, erteleme davranışlarıyla zaman yükümlülüğünü düzenleme ve bundan kaçış arasında negatif ilişkiler saptanmıştır. Araştırmada birçok değişken ele alınmış; ancak kısaca özetlemek gerekirse, bilişsel stratejileri kullanma, öz düzenleme, öz yeterlik ve içsel motivasyonu ön planda tutma gibi özellikler erteleme, sınava son anda çalışma, ödevleri sona bırakma, zaman yükümlülüğünü önemsememe gibi değerlerle negatif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Yamada, Goda, Matsuda, Kato ve Miyagawa, 2015: 71). Howell ve Watson (2007: 171–174) erteleme davranışları, öğrenme stratejileri ve amaç oryantasyonlarının birbirleriyle olan ilişkilerini incelemek için 170 üniversite öğrencisine ulaşmışlardır. İki değişkenli korelasyon değerleri incelendiğinde, ertelemenin; öğrenme amaç oryantasyonu, bilişsel stratejiler, bilişüstü stratejiler değişkenleriyle negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki, organize olamama değişkeniyle pozitif anlamlı düzeyde bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Spor okulu öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise akademik erteleme davranışıyla; üniversite yaşam doyumu, akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasında negatif bunun yanında akademik tükenmişlik, kinizm (kiniklik) arasında ise

negatif bir ilişki saptanmıştır (Ocal, 2016: 485). Üniversiteye devam eden 150 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada erteleme davranışlarıyla öz yeterlik, derinlemesine stratejiler, düzenleyici stratejiler, öğrenmede tekrar stratejileri, amaç oryantasyonları arasında negative anlamlı düzeyde korelasyon saptanmıştır (Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink ve Nücles, 2014: 409). Motivasyonel stratejilerin akademik erteleme, akademik performans ve iyi oluş unsurlarıyla karşılaştırıldığı bir çalışmada iki kısımda oluşan bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada değişkenlerin korelasyon incelendiğinde akademik erteleme davranışlarıyla durumsal ilginin gelişmesi, bireysel değer geliştirilmesi, öğrenme amacı belirlemede kendini motive etme, performans amaç için kendini motive etme, hedef belirleme, kişinin kendine söz vermesi, çevresel kontrol ve performans değişkenleriyle negative ve anlamlı değerlerde ilişki olduğu görülmüştür (Grunschel, Schwinger, Steinmayr ve Fries, 2016: 165). Yaş grubu olarak 18-70 yaş aralığındaki katılımcıların dahil olduğu büyük kapsamlı (N=9351) örneklem grubu üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise erteleme davranışıyla hedef belirleme ve ilginin gelişmesi arasında negatif, herhangi bir iş için enerjinin olmayışıyla ise pozitif yüksek düzeyde bir korelasyon saptanmıştır (Gröpel ve Steel, 2008: 409).

Kişinin bir eylemi yaparken kendini içsel olarak engellemesi şeklinde bir anlamı olan “self handicapping (kendini engelleme)” davranışıyla akademik kontrol odaklarının incelendiği bir araştırmada 382 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre kendini engelleme davranışıyla iç ve dış akademik kontrol odağı değişkenleri arasında pozitif bir ilişki saptanırken, iç kontrol odağı ile dış kontrol odağı arasında negatif anlamlı bir ilişki saptandığı görülmüştür (Akın, 2011: 814). Öz yeterliğin kontrol odaklarıyla ilişkinin incelendiği araştırmada üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleriyle iç kontrol odağı arasında pozitif, dış kontrol odağı arasında ise negatif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Yenice, Evren ve Ozden, 2012: 4048).

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme amaç yapısının birçok boyutunun incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Toplamda 8971 ortaöğretim öğrencisinin dahil olduğu geniş kapsamlı bir araştırmada öğrenme amaç yapısının, motivasyon ve amaçsal boyutları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenme amaç yapısı değişkeni performans amaç yapısı ile negative bunun dışında dışında; öğrencinin öğretmen algısı, genel akademik benlik kavramı, iç motivasyon, çaba ve yardım arama davranışları gibi unsurlarla pozitif anlamlı düzeyde bir ilişki içinde olduğu görülmüştür (Skaalvik ve Skaalvik, 2013: 9). Akademik benlik kavramı öğrenme amaç oryantasyonu ve iç kontrol odağı değişkeniyle pozitif anlamda bir

ilişkiye sahiptir. Ayrıca iç kontrol odağıyla öğrenme amaç oryantasyonu arasında da pozitif bir ilişki saptanmıştır (Albert ve Dahling, 2016: 246).

Üniversite öğrencilerinin amaç oryantasyonlarının incelendiği bir çalışmada bu araştırmadaki bulguları destekleyen araştırmalar mevcuttur. Araştırmada öğrenme amaç oryantasyonuyla performans yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif, performans kaçınma amaç oryantasyonuyla negatif bir ilişki saptanmıştır. Bununla beraber performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç oryantasyonu kendi içinde negatif bir ilişki göstermektedir (Akın, 2006: 171). Farklı motivasyonel süreçler kişilerin bir göreve yaklaşımlarını belirleyici unsurlardır. Wolters (1998: 228-231), üniversite öğrencilerinin öğrenme, performans amaç veya kaçınma süreçlerine bağlı olarak farklı motivasyon ve kontrol odakları kullandıklarını belirtmiştir. İçsel motivasyona dayalı stratejileri kullanan bireylerin aynı zamanda öğrenme amaç yönelimli olduklarını arasında pozitif bir ilişki olduğunu, performans amaç yönelimli bireylerin ise dışsal motivasyon odaklı olduklarını belirlemiştir. Başarı hedef yönelimlerinin alt boyutlarının birbiriyle ilişkisinin incelendiği bir araştırmada ustalık (öğrenme) amaç yönelimiyle performans kaçınma arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca performans kaçınma ve yaklaşma amaç oryantasyonlarının birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Üzbe, 2013: 72). Bu araştırmada elde edilen sonuçlarla alanyazında görülen bazı araştırmaların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğrenme stratejileri, başarı amaç yönelimleri ve akademik değişkenlerin incelendiği bir çalışma 300 kişilik üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğrenme amaç oryantasyonuyla bilişsel stratejileri uygulama, bilişüstü stratejileri kullanma arasında pozitif; performans amaç yönelimiyle akademik stres arasında pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Son olarak öğrenme amaç oryantasyonu, biliş ve bilişüstü stratejileri kullanmayla, performans amaç oryantasyonu ve akademik stres arasında negatif ilişkiler saptanmıştır (Kadivar ve diğerleri, 2011: 455). Üniversite öğrencilerinde amaç yönelimlerinin incelendiği başka bir çalışmada iç ve dış motivasyon unsurlu öğrenme amaç oryantasyonlu yönelimlerle performans amaç oryantasyonun iki alt boyutu arasında pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Ayrıca performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimleri kendi içinde pozitif bir ilişki içindedirler (Pulkka ve Niemivirta, 2013: 5). Başarı amaç yönelimleri, kontrol odağı ve akademik başarının incelendiği bir araştırmada 270 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlere karşı oluşturulan kontrol odağı boyutu

kullanılmıştır, bir nevi olumlu içsel kontrol odağını içeren maddeler yer almaktadır. Sonuç olarak öğrenme amaç yönelimiyle kontrol odağı ve akademik başarı arasında pozitif, performans kaçınma yönelimli olmayla akademik başarı ve kontrol odağı arasında negatif bir korelasyon saptanmıştır. Son olarak kontrol odağıyla akademik başarı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Buluş, 2011: 544). İlköğretim ve ortaöğretim çağı çocuklarının hedef yönelimlerinin motivasyon ve kendini düzenleme becerisiyle ilişkisinin incelendiği bir araştırmada 9-17 yaş aralığında 1266 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme amaç yönelimiyle performans yaklaşma amaç yönelimi arasında pozitif bir ilişki saptanırken performans kaçınma arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca performans kaçınma ve performans yaklaşma amaç yönelimi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Pajares ve Cheong, 2003: 444).

İç kontrol odağı bireyin bir davranışı yaparken içsel süreçleri kullanması ve davranışların sonuçlarını daha bireysel bir yapıya atfetmesi şeklinde belirtilmiştir. Dış kontrol odağı ise bireyin kendi kontrolü dışındaki yapıları daha güçlü belirleyiciler olarak öne sürmesi olarak ele alınabilir. Siber aylaklık ders esnasında öğrencinin ders dışı internet kullanım davranışları olarak tanımlandığından akademik iç kontrol odağı yüksek bireylerin ders esnasında sorumluluğunu alma, doğru zamana yayma konusunda akademik dış kontrol odak yönelimli bireylere göre daha güçlü olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca eğer birey öğrenme amaç yönelimi olarak grubun içinde başarılı olma ya da gruptan daha başarısız görünmeme hedefinde ise ders esnasında öğrenme aktivitelerinin dışında ders dışı internet kullanmaya yönelim konusunda çok fazla güçlü sebepleri olmayabilir. Ders esnasındaki öğrenme referanslarını öğrenmede ustalaşma, öğrenmeyi amaç edinme gibi motivasyonel unsurlardan ziyade gruba göre değişkenlik gösteren yapılara atfetme eğiliminde olabilir. Son olarak üniversite öğrencisi akademik erteleme davranışlarını sıklıkla yapıyorsa derste öğrenme etkinliklerini ders esnasında öğrenme yerine başka zamana erteleyip o an internette gezinme davranışına yönelebilir. Sonuç olarak öğrenci gerçek motivasyonel unsurları devreye koymada yetersiz kaldığında derste o an öğrenme süreci içinde bulunmak yerine daha cazip gelen siber aylaklık davranışlarını yapmayı seçmektedir, şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Siber Aylaklık Davranışlarını Yordama Güçlerini İnceleyen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde bu araştırmanın en önemli amacı olan akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme davranışlarının siber aylaklık davranışlarını yordama gücü tablo halinde (Tablo-19) sunulmaktadır.

Tablo-19

Siber Aylaklık Davranışlarının Yordayıcıları Olarak Akademik Dış ve İç Kontrol Odakları, ÖAO, PYAO, PKAO ve Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SHB	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	36.453	6.409	-	5.688	.000**	-	-
Akademik Dış Kontrol Odağı	.827	.116	.270	7.911	.000**	.410	.242
Performans Kaçınma Amaç Or.	.746	.182	.158	4.102	.000**	.344	.142
Akademik Erteleme	.086	.031	.098	2.798	.005**	.283	.098
Akademik İç Kontrol Odağı	-.372	.168	-.074	-2.208	.028*	-.208	-.077
Performans Yaklaşma Amaç Or.	.047	.130	.012	.363	.717	.091	.013
R=.458	R ² =.210						
F (5-815)=43.179	P=.000						

(*)= $p < 0.05$; (**)= $p < 0.01$

Siber aylaklık üzerinde etkisi olduğu düşünülen, akademik dış ve iç kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme gibi değişkenlerin, üniversite öğrencilerinde ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda Tablo 19'daki veriler elde edilmiştir. Akademik iç ve dış kontrol odağı, performans yaklaşma amaç oryantasyonu, performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme değişkenleri birlikte, ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ($R=0.458$, $R^2=0.210$) görülmektedir ($F_{(6-814)}=38.968$, $p < .01$). Söz konusu beş değişken, birlikte, ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarının %22'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, siber aylaklık üzerindeki göreceli önem sırası, akademik dış kontrol odağı ($\beta=0.270$), performans kaçınma amaç oryantasyonu ($\beta=0.158$), akademik erteleme ($\beta=0.098$), akademik iç kontrol odağı ($\beta=-0.077$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden performans yaklaşma amaç oryantasyonu ($p=0.717$) dışındakidiger dört değişkenin siber aylaklık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Yordayıcı değişkenlerle siber aylaklık arasındaki ilişkilere

bakıldığında, akademik dış kontrol odağı ile ($r=0.410$), [diğer yordayıcıların etkisi kontrol edildiğinde ($r=0.242$)], akademik iç kontrol odağı ile ($r=-0.208$), [diğer yordayıcıların etkisi kontrol edildiğinde ($r=0.077$)], performans yaklaşma amaç oryantasyonu ile ($r=0.091$), [diğer yordayıcıların etkisi kontrol edildiğinde ($r=0.013$)], performans kaçınma amaç oryantasyonu ile ($r=0.344$), [diğer yordayıcıların etkisi kontrol edildiğinde ($r=0.142$)] ve akademik erteleme ile ($r=0.283$), [diğer yordayıcıların etkisi kontrol edildiğinde ($r=0.098$)] düzeyinde korelasyon görülmektedir.

Bireyin bir davranışı yaparken altında yatan itici güç ve motivasyonu çevresel etkilere ve dış kaynaklara bağlaması dış kontrol odağı, davranışların gücünü kendi içindeki kaynaklara atfetmesi ise iç kontrol odağı olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1990: 489). Ogden ve Trice (1986) ve Trice ve diğerleri (1987), yaptıkları deneysel çalışmalar da akademik kontrol odağının akademik başarı, okula ve derslere katılım sıklığı, ders çalışma içine ayrılan süre, ev ödevleri ile ilgili sorumlulukları yapma gibi öğrencilerin ders ve akademik unsurlarını yordadığını kanıtlamışlardır (Akt: Akın, 2007: 10). Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin içsel denetim odağı yönelimli oldukları zaman ders esnasında arama, sosyal ve haber siber aylıklık davranışlarında azalma olduğu görülmektedir. Dış kontrol odağının alt boyutlarından olan adil olmayan dünya inancı ve çabalamanın anlamsızlığı alt boyutları artıka siber aylıklık yapma düzeyleri de artmaktadır (Yaşar, 2013: 52-62). Bu araştırma sonucunu destekleyen başka bir çalışma ise (Li, Lepp ve Barkley, 2015: 454) toplamda 516 üniversite öğrencisi üzerinde ders esnasında telefon kullanım davranışlarıyla kontrol odağının gücü incelenmiştir. Araştırma sonucunda iç kontrol gücünün azalması ders esnasında telefon kullanma durumunu artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Blanchard ve Henle (2008: s.1078-1079), iktisat bölümünden 222 yüksek lisans öğrencisi ile beraber yaptıkları çalışmada önemsiz görülen siber aylıklık davranışları ve ciddi siber aylıklık davranışlar olarak iki kategoride incelemişlerdir. Araştırma sonucunda dış kontrol odağı hem ciddi hem de önemsiz sayılabilecek siber aylıklık davranışlarını yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Cohen-Charash ve Spector (2001) kontrol odağı değişkeninin kişi için iş esnasında yapacağı siber aylıklık davranışlarında tetikleyici bir unsur olarak ele alınmıştır. Düşük iç kontrole sahip insanların örgütsel bağlılık ve iş amaçlarının zayıf olabileceğini ve siber aylıklık gibi üretken olmayan işlerle uğraşabileceklerini belirtmiştir. Başka bir araştırmada 238 çalışan üzerinde yapılan bir incelemede dış kontrol odağı ile örgütsel adalet algısı ve iç kontrol odağı arasında negatif bir korelasyon bulunmuş ayrıca örgütsel adalet algısı ve iç kontrol odağı zayıf bireylerin

durumsal unsurlardan çabuk etkilendiklerini ve siber aylaklık davranışlarını yoğun gösterdikleri sonucu bulunmuştur (Restubog ve diğ, 2011: 248). Ceyhan ve Gürcan (2008), 499 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin kontrol odağı, sosyal kuralları benimseme ve uyma, normal olmayan davranışsal eğilimlere sahip olma gibi faktörlerin, problemlili internet kullanım düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucundaki bulgular, kontrol odağı, normal olmayan davranışsal eğilimlere sahip olma gibi faktörlerin problemlili internet kullanım davranışının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Ek olarak, bu araştırmada sosyal kuralları benimseme ve uyma eğiliminin problemlili internet kullanım davranışlarının önemli bir yordayıcısı olmadığı belirtilmiştir. Başka bir araştırmada ise ders esnasında çevrimiçi oyun ve sosyal paylaşım sitelerine girme sıklığının dış kontrol odağına sahip öğrencilerde iç kontrol odağına sahip öğrencilere göre daha fazla olduğu belirtilmiştir (Koo, 2009: 466).

Bu araştırmada ele alınan siber aylaklık davranışlarının diğer yordayıcıları olan öğrenme amaç oryantasyonu bireyin bir öğrenme davranışını gerçekleştirirken öğrenme ve yeteneklerini geliştirme temeline dayanmaktadır. Ergün, (2012) öğrenci gözüyle siber aylaklık davranışlarının nedenlerini belirlemek amacıyla, 10 üniversite öğrencisiyle yarı yapılandırılmış nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre siber aylaklık davranışlarının nedenlerini 5 tema (motivasyon, derse hedeflenme, öğretmen, ortam ve zaman) olarak belirlemiştir. Siber aylaklığın eğitim literatürüne girmesiyle beraber öğrencilerin öğrenme davranışları üzerinde önemli bir engelleyici olduğu görülmüştür. Eğitim öğretim ortamına entegrasyonu doğru algılanmazsa öğrenen kişilerin performansına ket vuran, motivasyonu düşüren, dikkati dağıtan, öğrencileri öğrenme amacından uzaklaştıran bir unsur haline dünüşebilir (Ergün ve Altun, 2012; Kalaycı, 2010; Kırt, 2011; Yaşar 2013). Ders esnasında motivasyon unsurunun zarar görmesi öğrenciyi öğrenme hedefinden uzaklaştırabilmekte bu da diğer türlü siber aylaklık davranışlarına yönlendirebilmektedir. Araştırmada öğrenci görüşlerinden birisi *“Bazı dersler beni kendine çekmiyor. Çünkü ilgi alanım değil. Bir de üstüne bu derslerde başarı göstermedikçe demotive oluyorum. Dolayısıyla bu derslerde çok sıkılıyorum ve internete yöneliyorum”* şeklindedir. Bu sonuçlar bize gösteriyor ki öğrencinin kendisini derse ait hissetmesi motivasyonu üst düzeylerde tutacak çalışmaların yer alması bu davranışların sıklığını azaltacağına yönelik bulgular sunmaktadır (Ergün ve Altun, 2012: 47).

Araştırma literatürü incelendiğinde birçok araştırmada “siber aylaklık” ile aynı anlama gelen “*cyberbludging*”: *çalışıyor gibi görünüp tüm mesaisini internette geçiren ve firmanın verimini baltalayan aktiviteler*”, “*işle ilgisi olmayan internet kullanımı*”, “*cyberslacking*”, “*kişisel web kullanımı*”, “*problemlili internet kullanımı*”, “*problemlili internet bağımlılığı*” veya “*kaytarma*” benzer birçok ifadenin kullanıldığı görülmektedir (Thatcher, Wretschonko ve Fridjhan, 2008: 2237). Literatür incelendiğinde problemlili internet kullanımı, internette saattlerce zaman harcama, internette kalmak için günlük ihtiyaçlarını erteleme ya da yapmama, ders veya ödevleri erteleme, diğer yaşamsal aktivitelere ilginin azalması gibi belirtilere yol açtığı görülmektedir (Young, 2004).

Birçok araştırma eğitim araştırmalarının yanında siber aylaklık davranışlarını yordayan kişilik değişkenleri üzerinde durmuşlardır. İş ortamında siber aylaklık davranışlarıyla erteleme davranışları arasında pozitif, 5 büyük kişilik özelliklerinden dürüstlük, anlaşılabilirlik ve iş konusunda özenlilik boyutları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma siber aylaklığı yordayan diğer bir değişken olan akademik erteleme davranışları ile ilgili yapılan başka bir çalışmada Duman (2016: 64), 392 kişilik bir ergen grup üzerinde problemlili internetin akademik erteleme davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada akademik ertelemenin önemli yordayıcılarından birisi olarak aşırı internet kullanımı ve internetin olumsuz sonuçları bulgularına ulaşılmıştır. Odacı (2010: 1111), 398 üniversite öğrencisi üzerinde, akademik özyeterlilik, akademik erteleme ve problemlili internet kullanım davranışlarını incelediği bir araştırmada akademik öz yeterliliğin, problemlili internet davranışlarını yordadığını; ancak akademik ertelemenin ise problemlili internet davranışlarını yordamadığını belirtmiştir. Üç değişken birlikte akademik erteleme davranışının % 26’lık kısmını açıklamaktadır ($F_{(2, 395)}=70.90$, $R^2 =0.26$). Bu araştırmanın çeşitli bölümlerinde diğer literatür araştırmaları tarafından da desteklenen problemlili internet kullanımı ve siber aylaklık kavramları birbirlerinin birer formu olarak kullanılabilir (Thatcher, Wretschonko ve Fridjhan, 2008: 2237). Nitekim üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada, problemlili internet kullanımı, akademik öz yeterlik ve akademik erteleme ilişkisinin incelendiği araştırmada dikkate değer bazı sonuçlar görülmüştür (Odacı ve Çelik, 2012: 389-392). Değişkenlerin birbirlerini etkileme gücünün incelenmesi için araştırmacılar tarafından yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik özyeterlilik problemlili internet kullanımını anlamlı derecede negatif yönde yordamaktayken, akademik erteleme problemlili internet kullanımını yordamadığı görülmektedir (Odacı ve Çelik, 2012: 394).

Öz yeterlik kişinin hedefleri hakkında yüksek düzeyde iç görüye sahip olma becerisi olarak tanımlanabilir. (Bandura, 1986). Akademik öz yeterlik ise öğrenme işi ile meşgul olan bireyin, akademik bir görevi başarıyla tamamlama yönelik olan inancının derecesi olarak ifade edilebilir (Zimmerman, 1995). Öz yeterliği yüksek olan bireyler belirli bir görev için kendilerini uygun şekilde düzenleyebilmekte, hedef davranışlar için planlama yapabilmekte ve bu planları idare etme konusunda becerilere sahip olmaktadır. Öz yeterlilik kavramı olarak iç kontrol odağı, düzenleme becerisi, hedef davranışlar belirleme gibi kavramları kapsayıcı bir özellik göstermektedir (Locke ve Lathman, 1990). İşine bağlı, özenli kişi olmak, sorumlu ve düzenli hareket etmek, ise bilinçlilik olarak tanımlanmaktadır (Barrick ve Mounth, 1990). Başarı oryantasyonu, kısaca bireyin bir görev ve hedefe ulaşmak için çaba göstermesi şeklinde ifade edilebilir (Ames, 1992). Sözü geçen değişkenler bu araştırmada ele alınmış olup bu değişkenlerin siber aylıklık davranışları ve kendi aralarındaki etkilerini araştıran çalışmalar incelendiğinde bazı araştırmalara ulaşılmıştır. Prasad, Lim ve Chen (2010: 1645), 128 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, değişkenler arasındaki regresyon analizi incelendiğinde öz yeterlik ve öz düzenleme arasındaki ilişki siber aylıklığı önemli derecede yordadığı görülmektedir. Benzer şekilde, etkileşim bilinçlilik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin, siber aylıklığı önemli ölçüde yordadığı bulgusudur. Son olarak başarı oryantasyonu ve öz düzenleme arasındaki ilişki de siber aylıklığı önemli derecede yordadığı görülmüştür. Prasad, Lim ve Chen (2010: 1647), bilinçli ve kendini düzenleme becerisine sahip bireylerin neden daha az siber aylıklık davranışları yaptığını yönelik birçok sebep sayılabilir. İlk olarak, bu kişiler, ilgi alanlarına uzun vadede ve kısa vadeli planlar yaparak engelleyici dürtülerin etkisini azaltmaktadırlar. İkincisi bilinçlilik düzeyi yüksek kişiler kendi yararına olabilecek mevcut eylem biçimlerinin önemini araştırıp ve bu eylemlerin uzun dönem içindeki ağırlığı konusunda farkındalık seviyeleri yüksektir. Kısa vadedeki tatminler uzun vadeli hedeflerle bağdaşmadığında, kendilerine engel olma ve esas hedefe yönelme becerilerine sahiptiler. Tüm bunları siber aylıklık bağlamında ele aldığımızda uzun ve kısa süreleri akademik ve iş görevlerini tamamlamak için siber aylıklığı erteleyebilir bu konuda kendilerini düzenleme becerilerine sahiptiler.

İnternetin ve telefon teknolojisinin eğitim ortamına girmesiyle birlikte esas amaçlanan öğrencilerin öğrenim deneyimlerini çeşitlendirmek, akademik performansı artırmak ve öğrenmeyi zengin hale getirmektir (Foster ve Havemann, 2008; Yılmaz ve diğerleri 2015). Ancak görülüyor ki sözü edilen teknolojiler ve sosyal iletişim ağları

bazı siber aylaklık kullanım davranışlarına sebep olup öğrencilerin öğrenme amacını olumsuz etkilemiştir (Barkman ve Moss, 2012). Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada cep telefonu ve diğer teknolojik cihazların öğrenme amacını zedelediği, eğitim ile ilgili işlerden ziyade siber aylaklık davranışları için kullanıldığı belirtilmiştir (Lepp, Li, Barkley ve Salehi-Esfahani, 2015).

Lay ve Silverman'a göre (1996) genel perspektiften bakıldığında, erteleme siber aylaklığın bir formu olarak ele alınabilir. Temel sebebi öğrenciler ve çalışanlar ne zaman siber aylaklık yaptıklarında, akademik görevlerini veya iş sorumluluklarını erteledikleri görülmüştür. Öğrenciler ders esnasında interneti kendi kişisel amaçları için kullandıklarında çaba ve dikkatlerini öğrenme aktiviteleri üzerine harcamamakta benzer durum çalışanlar içinde geçerli olup enerjilerini ve konsantrasyonlarını işe verememektedirler (Lim, 2002). Erdoğan ve diğerleri, (2013), 483 lise öğrencisi üzerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak günlük internet kullanımı, mobil telefon bağımlılığı değişkenlerinin rolünün incelendiği bir araştırmada günlük mobil telefon kullanımının öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Regresyon analizinin 3 adımda yapıldığı araştırmada cinsiyet, günlük mobil telefon kullanımı ve mobil telefon bağımlılığı birlikte akademik erteleme davranışlarını anlamlı derecede yordadığı ve varyansın %10'unu açıkladığını belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada üniversite öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin akademik erteleme davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır (Ateş, 2016: 59).

Hem iş alanında hem de eğitim alanında farklı örneklem grupları veya farklı gelişimsel dönemlerdeki bireyleri kapsayan örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalar bu araştırmada siber aylaklığı yordayan değişkenleri destekler niteliktedir. Aynı zamanda bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen çalışmalara da yer verilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde genel olarak kendi öğrenmelerinden sorumlu, öz düzenleme becerisi yüksek, akademik öğrenmelerinde iç kontrol odağına sahip, akademik görevleri ertelemeyen bireylerin ders esnasında internet kullanım davranışlarında da kontrollü hareket ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bir sonraki bölümde bu araştırmanın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar ve sonuçlara göre bazı öneriler sunulmuştur.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın iki önemli amacı kapsamaktadır. Birinci amacı üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme düzeylerinin siber aylaklık davranışlarını yordama gücünü incelemektir. İkinci amacı ise belirtilen bu değişkenler ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farklılıkları incelemeyi kapsamaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda bu araştırma beş aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında belirtilen değişkenlerle ilgili literatür taraması yapılmış ve problem durumu ortaya konmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmanın amacı, yöntemi ve ilgili değişkenler belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise yine bu ölçeklerin (siber aylaklık, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları ve akademik erteleme) puan ortalamalarının demografik, internet kullanım ve akademik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, internet kullanım süresi, aylık mobil veri kullanımı, internet kullanım becerisi, bölüm memnuniyeti, ders esnasında dikkatin dağılma sıklığı, derse katılım sıklığı, kariyer planı) farklılaşma düzeyleri istatistiksel olarak incelenmiştir. Araştırmanın dördüncü aşamasında belirtilen bu ölçekler ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Araştırmanın beşinci aşamasında üniversite öğrencilerinde akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme düzeylerinin siber aylaklık davranışlarını yordama güçleri incelenmiştir.

Özellikle bilgi ve teknoloji çağının getirdiği birçok yenilikle beraber aslında her kademeyi ilgilendiren teknoloji ve internet kullanımı özellikle kişiliğin temelini şekillendiği ergenlik ve üniversite dönemi için önemli bir inceleme alanı oluşturmaktadır. İnternet artık her yerde, ulaşımı kolay ve sınırsızdır. Eğitim öğretimin, öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği sınıf ortamı da bu alanın dışına çıkarılamayacağı bir gerçekliktir. Kampüslerde ve sınıflarda mobil cihazlar, internet erişim mekanizmaları, wifi ve modemlerin olması internetin her yaş grubunda kullanılıyor olması, kullanımın herhangi bir ehliyet gerektirmediği bir çağda bunun ders esnasında ne kadar kullanıldığı ve ne kadarının ders ile ilgili kullanıldığı önemli bir konudur. Siber aylaklık akademik olarak incelenmesi gerekli bir konudur. Bir diğer husus ise öğrencilerin siber aylaklık profillerinin belirlenmesi ve siber aylaklık yapmalarını

etkileyen sosyal ve psikolojik değişkenleri incelenmesi önemli bir konudur. Bu doğrultuda bu araştırma siber aylaklığı akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonları, akademik erteleme gibi unsurlarla ilişkisini belirlemeye çalışmaktadır.

Tüm öğrenciler özellikle üniversite öğrencileri için birçok öğrenmenin meydana geldiği ders ortamının belirlenen amaçlara ulaşmasını engelleyen unsurların belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğrenmenin ve derse katılmanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerinin sürekli etkileşimde bulunduğu bir ortam olan sınıf ortamında öğrenmenin başarıya ulaşması için öğrencinin ders esnasında aktif olması gerektiği, öğrencinin derse konsantre olması ve sağlıklı bir bilgi dönüşünün sağlanması gerektiği dikkate alındığında bu çalışmada elde edilen bulgular üniversite öğrencileri ve insanı ilgilendiren diğer bilimler için önemli göstergeler ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre çıkarılacak sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

5.1.1. Demografik, Akademik ve İnternet Kullanım Değişkenlerinin Siber Aylaklık, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonu ve Akademik Ertelme Davranışları Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Gösteren Sonuçlar

-Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadınlara göre anlamlı düzeyde daha fazla siber aylaklık yaptıkları görülmektedir. Erkeklerin dış kontrol odağı puan ortalaması, kadınların toplam puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Ancak iç kontrol odağı puan ortalamasında erkeklerin aldığı puan kadınlara göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Başarı amaç oryantasyonu alt boyutlarından olan öğrenme amaç oryantasyonunda erkeklerin ortalaması, kadınların ortalaması performans kaçınma amaç oryantasyonu erkeklerin ortalaması kadınların ortalaması olduğu ve bunlar arasında anlamlı düzeyde erkeklerin daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre akademik erteleme davranışlarını incelediğimizde, erkeklerin akademik erteleme toplam puan ortalamasının, kadınların puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Söz konusu değişkenlerde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu söylenebilir.

- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf açısından ölçeklerden alınan puanlar arasında Scheffe testi sonucuna göre 1. sınıfların 4. sınıflara göre anlamlı derece daha başarı amaç yönelimlerini benimsedikleri görülmüştür.

- Üniversite öğrencilerinin not ortalamasına göre “3.01–4.00 arası” genel not ortalamasına sahip üniversite öğrencilerinin siber aylıklık puan ortalamaları “2.01–3.00” ve “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca “3.01–4.00 arası” genel not ortalamasına sahip üniversite öğrencilerinin dış kontrol odağı puan ortalamaları “2.01–3.00 ” ve “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Dışsal kontrol odağının aksine “3.01–4.00 arası” genel not ortalamasına sahip üniversite öğrencilerinin iç kontrol odağı puan ortalamaları “2.01–3.00 ” ve “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Akademik erteleme düzeylerinin genel not ortalamasına göre değişimini incelediğimizde “0–2.00” genel not ortalamasına sahip öğrencilerin “2.01–3.00 ” ve “3.01–4.00” arası genel not ortalamasına sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber “2.01–3.00 ” arası genel not ortalamasına sahip öğrencilerin “3.01–4.00” arası genel not ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Günlük internet kullanım süresine göre üniversite öğrencilerinin siber aylıklık davranışları, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme davranışları puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi yapılmıştır. “4–6 saat arası” ve “6 saatten fazla” internet kullanan öğrencilerin siber aylıklık puan ortalamasının diğer kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca “6 saatten fazla” internet kullanım süresine sahip üniversite öğrencilerinin dış kontrol odağı puan ortalamaları diğer internet kullanım sürelerine sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. İçsel kontrol odağı değişkenine göre “4–6 saat arası” ve “6 saatten fazla” internet kullanan öğrencilerin içsel kontrol odağı puan ortalamalarının diğer kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde düşüktür. Son olarak internet kullanım süreleri arttıkça üniversite akademik erteleme davranışının anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Aylık veri kullanım düzeyine göre siber aylıklık, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “ Scheffe” testi yapılmıştır. Test sonucuna mobil veri kullanım düzeyi yüksek grupların mobil veri kullanım düzeyi düşük gruplara göre kademeli olarak anlamlı düzeyde daha fazla siber aylıklık yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçların dışsal kontrol odağı ve akademik erteleme davranışlarında da olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Üniversite öğrencilerinde interneti kullanma becerisini algılama düzeyine göre interneti kullanma becerilerini algılama düzeyleri “Acemi” olanlar “Uzman” düzeye göre, “Orta” düzey olarak algılayanların ise “İleri” ve “Uzman” olarak algılayanlara göre siber aylıklık puanları anlamlı düzeyde daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet kullanım becerisini “Uzman” olarak algılayanların, internet kullanım becerisini “Orta” ve “İleri” düzeyde algılayanlara göre dışsal kontrol odağı puanları anlamlı derecede yüksektir. Elde edilen başka bir bilgi ise internet kullanım becerisini “Uzman” olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanları “Acemi”, “Orta” ve “İleri” olarak algılayanlara göre daha fazla akademik erteleme yaptıklarıdır.

- Öğrenim gördükleri bölümden memnun olan üniversite öğrencilerinin daha az siber aylıklık davranışları gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğrenim gördükleri bölümden memnun olan üniversite öğrencilerinin daha az dış kontrol odaklı yönelim gösterdikleri, daha çok öğrenme amaç yönelimli davranışlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bulgular incelendiğinde ise öğrenim gördükleri bölümden memnun olan üniversite öğrencilerinin daha az performans kaçınma amaç oryantasyonu yönelimli, oldukları ve akademik erteleme davranışları ortalamaların da bölümden memnun olmayan veya kararsız olan gruplara göre anlamlı, derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin ders esnasında dikkatin dağılma sıklığına göre siber aylıklık davranışları ve araştırmaya dahil edilen akademik unsurlara göre farklılıkları incelenmiştir. Ders esnasında dikkatin dağılma sıklığının siber aylıklık, akademik dış kontrol odağı yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma yaklaşımını kademeli olarak artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise öğrenme amaç oryantasyonu yüksek düzeyde olan öğrencilerin dikkat dağılma düzeylerinin düşük düzeyde olduğudur.

- Derse katılım düzeylerine göre dışsal kontrol odağı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Aynı zamanda içsel kontrol odağı puan ortalaması, öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalaması ve akademik erteleme davranışları puan ortalamalarının kendi içindeki dağılımları arasında da anlamlı farklılıklar göstermektedirler. Dışsal kontrol odağı yönelimli üniversite öğrencilerinin ders esnasında derse katılma sıklığını “hiçbir zaman” seçeneğini tercih edenler için (\bar{X} =28.8065), “her zaman” seçeneğini işaretleyenler (\bar{X} =23.1683), akademik erteleme davranışları ortalama puanlarının ise “hiçbir zaman” seçeneğini tercih edenler (\bar{X} =120.1613), “her zaman” seçeneğini işaretleyenler için (\bar{X} =90.5149) şeklindedir.

Sonuçlara göre ders ders esnasında öğrenme etkinliklerine katılım sıklığı arttıkça performans yaklaşma amaç oryantasyonu ve öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamasının kademeli olarak arttığı görülmüştür.

- Üniversite öğrenim sürecinin önemli bir parçası olan kariyer planması hem öğrenim görülen süredeki amaçları hem de mezun olduktan sonra atılacak olan hedefleri belirlemektedir. Araştırmada herhangi bir kariyer planı olan üniversite öğrencilerinin kısmen bir kariyer planı olan veya herhangi bir kariyer planı olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az düzeyde dışsal kontrol odağı yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber kariyer planı olan öğrencilerin kısmen bir kariyer planı olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha çok iç kontrol odağı yönelimli oldukları görülmektedir. İstatistiksel sonuca göre kariyer planı olan öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenme amaç oryantasyonu yönelimli oldukları daha az düzeyde performans kaçınma amaç oryantasyonu yönelimini benimsedikleri ve kariyer planı olmayan veya kısmen olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az akademik erteleme davranışları gösterdikleri söylenebilir.

5.1.2.Siber Aylaklık, Akademik Kontrol Odağı, Başarı Amaç Oryantasyonları ve Akademik Erteleme Davranışları Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Ders esnasında ders ile ilgisi olmayan internet aktiviteleri ile uğraşmak öğretme süreci içinde olan öğretmen, akademisyen, usta öğretici gibi tüm eğitimcilerin dersi verimli bir şekilde işlemesini engelleyen etkenlerdendir. Öğrencilerin ders esnasında dikkatini dağıtan unsurlar, motivasyonun düşmesi, anlık bildirimler, dersin konusu, öğretmen tutumu, ortamın sıkıcı olması gibi birçok unsur derse odaklanmanın önünde engeldir (Baturay ve Toker, 2015; Hayıt ve Dönmez, 2016; Kalaycı, 2010; Kurt,2011). Siber aylaklığın nedenlerinin araştırıldığı ve bunun bir ölçeğe dönüştürüldüğü çalışmada güdülenme (motivasyon, dersin sıkıcı olması, konsantrasyon), dersi yürüten kişi kaynaklı (dersin tek yönlü olması, süre, aynı konuların tekrar edilmesi) ve ders tutumuna ilişkin (dersi sevmeme, derste başarılı ve dersin yararlı olacağına inanmama) alt boyutları belirlenmiştir. Bireyler kendilerini derse ne kadar ait hissederse, derse katılım artar ve dikkat dağıtıcı unsurlar azaltılırsa bireylerin derste öğrenme etkinlikleri sürecinde siber aylaklık davranışlarını azaltacağı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Siber aylaklık davranışlarıyla dış kontrol odağı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki, iç kontrol odağı arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca siber aylaklık davranışlarıyla öğrenme amaç oryantasyonu

arasında herhangi bir yönde ilişki bulunamazken performans yaklaşma amaç oryantasyonu, performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme arasında sırasıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir sonuca göre dış kontrol odağıyla öğrenme amaç oryantasyonu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki; performans yaklaşma amaç oryantasyonu, performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme arasında boyutları arasında sırasıyla pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. İç kontrol odağıyla öğrenme amaç oryantasyonu ve performans yaklaşma amaç oryantasyonu arasında sırasıyla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki; buna karşın performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme arasında sırasıyla negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak akademik erteleme davranışıyla performans kaçınma amaç oryantasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Gündelik hayatta siber aylaklık kategorisine giren internet aktiviteleri ile meşgul olma ile ders esnasında aynı davranışları gösterme benzerlik oluşturmaktadır (Kurt, 2011). Aslında sınıf ortamı günlük yaşamın bir parçası alt birimi olduğu için bireyin gün içinde aşırı düzeyde internet kullanım davranışları yapması bunu ders esnasında da yapma ihtimalini artıracak şekilde düşünülebilir.

Siber aylaklık davranışlarına yönelen bireylerin akademik olarak dış kontrol odağı iç kontrol odağına göre daha az benimseyecekleri beklenen bir ilişkidir. Siber aylaklık artıkça kişinin daha fazla akademik erteleme yaptığı, içinde bulunduğu grupta başarısız görünmekten çekinmesi ve daha az iç kontrol odak yönelimli olacağı görülmüştür.

5.1.3. Değişkenlerin Birbirini Yordama Güçleri İle İlgili Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinde siber aylaklığı yordayan değişkenlerle ilgili bulgular incelendiğinde, akademik iç ve dış kontrol odağı, performans yaklaşma amaç oryantasyonu, performans kaçınma amaç oryantasyonu ve akademik erteleme değişkenleri birlikte, ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Söz konusu beş değişken, birlikte, ders esnasında yapılan siber aylaklık davranışlarının %22'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, siber aylaklık üzerindeki görece önem sırası, akademik dış kontrol odağı, performans kaçınma amaç oryantasyonu, öğrenme amaç oryantasyonu, akademik erteleme, iç kontrol odağı ve performans yaklaşma amaç oryantasyonudur. Bu sonuçlara göre akademik iç kontrol odağı yani

bireylerin akademik olarak iç unsurlara önem verdiği yönelimlere sahip olma siber aylaklığı negatif yordarken, akademik dış kontrol odağı, performans kaçınma ve akademik erteleme gibi öğrenme sürecinin olumsuz unsurları olarak kabul edilen akademik yapıların ise siber aylaklığı pozitif yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Siber aylaklığı yordayan değişkenlerle ilgili bulgular öğrencilerin öğrenme, akademik görevler, derse katılım gibi akademik unsurları geliştirildikçe akademik olarak öğrenme amaçlı ve iç motivasyon desteklenirse siber aylaklık davranışlarının önüne geçilebilir. Kişisel kontrolü elinde bulundurduğuna inanan öğrencilerin akademik görevlerde de sorumluluk alma davranışları göstereceği ve bunun da ders esnasında siber aylaklık davranışlarını azaltacağı düşünülmektedir. Şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik ve adil olmayan dünya inancı gibi akademik dış kontrol odağını benimseyen öğrencilerin ise ders esnasında eğlenceli vakit geçirme, başka bilgileri edinme, zaman geçirme, rahatlama, sosyal etkileşim sağlama gibi daha dış kontrol odaklı alanlara yöneleceği düşünülmektedir. Akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin de *derste öğrenmesem de ne de olsa sonra çalışırım, sınava birkaç gün kala tekrar ederim* gibi düşüncelerle erteleme ihtiyacı hissedip ders dışı internet aktivitelerine yöneleceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın en önemli katkısı üniversite öğrencilerinde siber aylaklık davranışları, akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran önemli bulgular ortaya koymasındır. Siber aylaklık hem akademik, hem psikolojik hem de sosyal olarak incelenmesi gereken ileride teknolojinin daha da yaygınlaşmasıyla birçok boyutunda cevap aranması gereken sorulara açık bir konudur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, üniversitede ders veren akademisyenlere, öğretmenlere, psikolojik danışma servislerine, ebeveynlere, hem üniversitelerde hem de diğer eğitim alanlarındaki diğer paydaşlara ve bu alanda araştırma yapacak kişilere öneriler şu şekilde sıralanabilir.

5.2.1. Eğitim Ortamı ve Eğiticiler İçin Öneriler

Elde edilen sonuçlar ışığında sadece üniversitedeki eğitim ortamları için değil diğer kademelerdeki eğitim öğretim ortamları için de çeşitli öneriler dile getirilmiştir.

1- Eğitim öğretim ortamlarından interneti veya internet tabanlı teknolojileri tamamen kaldırmak mümkün değildir. Eğitim ortamlarında öğrencileri siber aylaklık davranışlarına iten psikolojik, motivasyonel ve eğitsel ortamdan kaynaklı sebepleri bulmak ayrıca bu davranışların sıklığı konusunda bilimsel sonuçlara göre hareket edilmesi önerilebilir.

2- Siber aylaklık eğitim ortamlarında öğrencilerin derse ilgi duymalarını engelleyen faktörler ve bireyin derse yönelik hedefler belirlenmesinin önündeki engeller artıkça daha da artmaktadır. Bu konuda eğitim öğretimden sorumlu kişilerin bunları belirlemeleri ve ortamı buna göre düzenlemeleri önerilebilir.

3- Öğrencilerin iç motivasyonunu artıracak, derste aktif olarak katılacağı etkinlikler sunmak öğretmenin sınıf yönetimini de kolaylaştıracağı gibi dikkat dağıtıcı internet aktivitelerinin azalmasını sağlayacağı düşünülebilir.

4- Dış akademik kontrol odak yönelimli bireylerin çalışma ve çabalamanın anlamsızlığına yönelik inançları siber aylaklık etkinliklerinin ders esnasında yapılma ihtimallerini artırmaktadır. Dolayısıyla dersten sorumlu akademisyen ve öğretmenlerin, öğrencilerin ders esnasında öğrenme görevlerinde neler yapacaklarını hedef-kazanım-davranış ölçütlerine göre düzenlenmeleri, dersin işleyişinde açık ve anlaşılır aynı zamanda planlı ve programlı olmaları önerilebilir.

5- Akademik görevler konusunda zamanın net bir şekilde belirlenmesi, sınıf içi uygulamalarda etkinliklerin sınırlarının çizilmesi hem akademik ertelemeyi hem de sınıf içi siber aylaklık etkinliklerini azaltabilir. Bu araştırmada ele alınan derse katılım sıklığı, derste

dikkatin dağılma sıklığı gibi sonuçlara göre eğitim ve öğretim ortamlarında eğitimcilerle öneriler şu başlıklar altında özetlenebilir.

- Öğretmenler siber aylaklık ile ilgili bir politika oluşturmalı, öğrencilere ders esnasında teknolojinin ve internet kullanımını gerekçeleri belirtilmeli, belirlenen politikaları ihlal ettikleri zaman öğrencileri sözel olarak azarlamadan daha çok, öğretmenler politikanın öğrenciye nasıl fayda sağladığını açıklamaları önerilebilir.
- Siber aylaklığın öğrenme ve başarı üzerinde oluşturduğu olumsuz etkileri öğrencilere anlatılmalı ve öğrencilerin farkındalıklarını artırılması önerilebilir.
- Siber aylaklığı engellemek adına derste teknoloji kullanımı ile ilgili oluşturulan temel ilkelerin mantıksal çerçevede belirlenmesi, bunların benimsenmesi ve uygulanması önerilebilir.
- Öğrencileri sınıflarında cep telefonlarını daha az kullanmaya ya da tamamen kullanmamaya teşvik edebilirler.
- Küçük grup çalışmaları, sınıfta aktif öğrenme deneyimlerini birleştirilmesi, sınıf içi beyin fırtınası uygulamaları yapma, problem temelli öğrenme gibi uygulamalarla öğrencilerin pasifliği ve can sıkıntısını azaltılabilir.
- Mobil telefonlar, birer öğretici materyal haline dönüştürülebilir.
- Öğrencilere hedef belirleme, davranış izleme, gibi öz düzenleme stratejilerini öğretmek; zaman yönetimi ve çevre düzenlemesi konularında rehberlik edilebilir.
- Öğrenciler hedefleri, ilgi alanları ve başarı alanları motive edilebilir ayrıca siber aylaklığı nasıl erteleyebilecekleri anlatılabilir.
- Öğrencilerin genellikle siber aylaklık davranışları konusunda pek fazla bilgileri bulunmamaktadır. Birçok akademik görevin, siber aylaklık tarafından etkilendiği gerçeği, küçümsenmektedir. Dersteysen arkadaşının dikkatinin bundan kolayca dağılabileceğini; ancak, kendisini etkilemeyeceğini savunabilir. Bu aşırı özgüvenli, mantıksal olamayan bakış açısı, birçok öğrencinin siber aylaklığın kendisinde oluşturduğu zararlı etkileri görmesini engellebilmektedir. Öğretmenler ve bu konuda kendini geliştirmiş uzmanlardan destek alarak mobil teknoloji politikaları uygulanabilir. Öğrenciler, siber aylaklık ile ilgili yapılan araştırma bulguları hakkında bilgilendirilmelidir. Bilinçli farkındalık, öğrencilerin bu konuyu anlamalarını ve internet kullanımına ile ilgili kural ve ilkeleri benimsemelerini sağlayabilir.

6- Öğrenciler derste aktif öğrenme yerine, internet üzerinden siber aylaklık davranışlarında buldukları zaman:

- a. Bu dersi anlatan hocaya karşı bir saygısızlık olabileceğinin anlatılması,

- b.** Hem derste hem de internet aleminde olduklarından varoluşlarını yaşayamaktadırlar, çünkü aynı anda iki yerde olmaya çalışmak hem dersin kaçırılmasına hem de meşgul oldukları uğraşı alanlarına dikkatini verememelerine sebep olabilmektedir.

Eğitimcilere, gerekli gördükleri vakitlerde bu konulara değinmeleri ve öğrencilerin bu konuda bilinçli farkındalıklarının artırılması önerilebilir.

5.2.2. Üniversite ve Diğer Eğitim Kademelerindeki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Servisine Öneriler

1- Siber aylaklık problemlili internet kullanımı ile beraber çok daha zararlı boyutlara yol açabilen bir alandır. Ders esnasında bu davranışların sıklığı davranış gözlem listeleri, öğretmen görüşleri ve öğrencilerin algılarını kapsayan geniş bir değerlendirme ile ele alınmalı ve buna uygun bireyi tanıma teknikleri kullanılması önerilebilir.

2- Aşırı internet kullanım davranışları gösteren öğrencilere yönelik önleyici grup rehberliği çalışmaları, bireysel görüşmeler yapılarak bu tarz davranışların sınıf ortamında yaygınlaşmasının önüne geçilebilir.

3- Üniversite dönemi yaş itibariyle içinde bulunulduğu dönemin getirdiği çok çeşitli yaşamsal problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Barınma, beslenme, sağlık, fiziksel temelli ihtiyaçlar, aileden uzaklaşma, aidiyet duygusu, çevreye uyum sağlama, derslere uyum sağlama, seçtiği bölüme ve mesleğe hazırlanma, çevresiyle doyurucu ilişkiler sağlama, ait olma, sevme sevilme gibi unsurların önem arz ettiği bir dönemdir. Bu dönem sağlıklı bir kişiliğin gelişimi, gelişim dönemlerindeki problemlerin halledilmesi ergenlik ve genç yetişkinlik evrelerin görevlerinin pekiştirildiği bir dönemde çevresel etkilere açık olabilmektedir. Bu psikolojik ihtiyaçların sağlıklı bir şekilde karşılanması öğrencinin akademik yaşantısına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla üniversite rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin, belirtilen psikolojik ihtiyaçlara göre bir çerçeve planı hazırlamaları önerilebilir.

4- Bu yaşlarda çevreden etkilenme, sosyal kabulü sanal ortamda sağlamaya çalışma problemlili internet kullanımı, her an internette var olma isteği ya da eğitimlerinin veya derslerinin bir parçası olduğu için her an iç içe olmak zorunda hissetme gibi sebeplerden dolayı hayatının büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde medya okuryazarlığı, doğru internet kullanımı konusunda bilinçlendirici kampüs içi reklamlar, afişler, uygun kullanım koşulları ile ilgili farkındalık çalışmaları gibi konularda psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri çalışmalar yapabilir.

5- Siber aylaklığın öğrenci gözüyle değerlendirildiği bir araştırmada derse konsantre,

adapte olamama, dersi sevmeme, adapte olamayacağını düşünme, dersin herhangi birşey katmayacağına yönelik düşünceler öğrencinin ders esnasında fiziksel olarak orda olsa da öğretimsel olarak orda olmadığını belirten sonuçlardır. Bu konuda bu tarz konularda sıkıntı yaşayan öğrencilerle karar verme becerileri, hedef belirleme, mesleki yönelimleri araştırma gibi alanlarda rehberlik ve psikolojik destek verilmesi önerilebilir.

6- Aşırı derecede erteleme eğilimi gösteren bireylerde davranış stratejilerinin kullanılması, zaman yönetimi ile birlikte kişinin davranışlarında anlam bulması üzerine yoğunlaşan bilişsel müdahaleler, logoterapi gibi yöntemler önerilebilir.

5.2.3. Üniversite Öğrencilerine Öneriler

1- İlk olarak üniversite öğrencileri bireysel ders çalışma zamanları içinde veya sınıf ortamında (ders esnasında) kendisini siber aylaklık yapmaya iten sebepleri belirlemeye başlaması önerilebilir.

2- Üniversite öğrencisi siber aylaklık düzeyini problemlili olarak görüyor ya da bu konuda kendinde öz kontrolü geliştirmek istiyorsa, bu alanla ilgili yapılmış bilimsel çalışmaları incelemesi önerilebilir.

3- Siber aylaklığın azaltılması için ders aralarında kendisini uyaracak, küçük fiziksel-spor hareketleri önerilebilir.

4- Telefon cihazları olmadan derse başlanması, çok gerekli olmadığında bu cihazların kapatılarak derse gidilmesi önerilebilir.

5- Öz kontrol becerilerin artırılması, çalışmanın aciliyetinin belirlenmesi, çalışmayı severek yapacağı hale getirebilmesi önerilebilir.

5.2.4. Ebeveynlere Öneriler

1- Günümüzde çok popüler olan telefon, tablet ve televizyon (3T) gibi teknolojik araçlarla dil gelişiminin ve bağlanmanın önemli bir evresi olan 0-3 yaş aralığında çocuklar tanışılmakta hiçbir denetimi olmadan çocuklar bu yaşlarda internetle tanışabilmektedirler. Bu konuda ailelerin bunların kullanımı ile ilgili rehberliğe ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda ilköğretim dönemi de kapsayan okul çağında çocukların teknolojik aletlerden ziyade oyun, keşif, başarıyı tadacağı ve hayal gücünü artıracak çalışmalara yönlendirilmeleri önemli bir konudur. Bu eğitim kademelerinde doğru ve hangi yaş döneminde çocuğun teknoloji ile tanışacağı aile ve veli eğitimlerinde vurgulanmalı bu

konuda bilgilendirici broşür, kamu spotu reklamları, bilimsel veriler kullanılarak aileler eğitilmelidir.

2- Çocuklar internet ve sanal dünya ile aralarına sınır koyabildikleri zaman aslında internetin bazı faydalarının olduğu görülmüştür. İnternet doğru şekilde kullanmanın, çocukların mantıksal ve matematiksel gelişim, ve dili konuşma ile ilgili becerilerini önemli ölçüde geliştireceği düşünülmektedir. Aynı şekilde bilgisayar oyunlarının hızlı düşünme, dikkati artırma, hayal gücü, görsel şekilleri ayırt edebilme, geometrik düşünsel alanı harekete geçirme gibi alanlarda önemli beceriler kazandıracağı düşünülmektedir. Ancak şu konu unutulmamalıdır ki, çocuklar özellikle soyut düşünme öncesine kadar teknolojiden (televizyon, tablet, internet cihazları) gelen görüntü ve bilgileri sorgulama becerisine sahip değildirler. Bundan dolayı çocuğun gelişime uygun zaman dilimi ve uygun programların olumlu katkıları sağlayacağı bu nedenle ebeveynlerin bilinçli farklılığının yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Ebeveynlerin yaş dönemlerine göre internetin etkilerini ve kullanım koşullarını öğrenmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

3- Çocuklar *0-4 yaş* döneminde teknolojinin ne olduğu konusunda bir fikir sahibi değildirler. Bu dönemde en önemli gelişim alanı olan dil gelişimi, uygun teknolojik cihazlarla geliştirilebilir. Ancak şu unutulmamalıdır ki özellikle telefon ve televizyondan gelen seslerde çocuklar dudak hareketlerini, jest ve mimikleri gerçekçi olarak algılayamazlar ve bu da dil gelişimini sekteye uğratabilir. Ebeveynlerin bu yaş dönemlerinde bu etkilerden haberdar olmaları ve gerektiğinde pedagojik destek almaları önerilebilir.

4- İlerleyen dönemlerde özellikle *5-6 yaşlarında* çocuk birşeyleri kendisi yapmak ister. Çocukların teknoloji haşır neşir olması yerine; fiziksel, sosyal, ve yetenek alanlarının geliştirilmesi önerilebilir. İnternetin ev içinde kullanım zorumluluğu var ise de güvenli internet kullanım politikaları önerilebilir.

5- İlkokula başladıkları *7-8 yaş* dönemlerinde çocuklar yasaklar ve kısıtlamaları aşmayı bir başarı olarak görebilmektedirler. Önemli olan doğru sınır ve seçenekler koyabilmektedir. Çocuğun okul ödevleri, internet üzerindeki ders ve materyalleri ebeveyn kontrolünde ve çocuğa uygun açıklamalar ve sınırlandırmalarla anlatılması önerilmektedir.

6- Ergenlik ve erinliğin yaş dönemleri bireylere, kültüre, ailenin dinamiğine göre değişmektedir. Şu unutulmamalıdır ki ergenlik dönemindeki cinsel, bireysel, toplumsal kimlik arayışı ise evrenseldir. Çocuklar bu dönemde birçok şeyi bilmek isterler, anlatılmadığı zaman internet aracılığıyla öğrene girişiminde bulunabilirler. Bu sebeplerden

dolayı yaşına uygun açıklamalar yapmak, internet ile ilgili doğru filtreleri kullanmak, çocuğa rol model olmak ileride bireyin internet ile ilgili kullanımları konusunda bir çerçeve sunacağı ve bu yüzden bu konunun dikkate alınması önerilmektedir.

7- Lise yaş dönemlerinde çocuklar mesleki ve teknik bilgileri öğrenmek isterler. İnternet üzerinden ek materyallere ihtiyaç duyabilirler. Çevrimiçi güvenlik konusunda bu dönemde çocuklara yardımcı olmak daha da zorlaşmaktadır. İnternet hakkında ebeveynlerinden daha fazla bilgiye sahip olabilmektedirler. Doğru sınırlar ve seçeneklerin hem çocuğu hem de ebeveyni korucağı dolayısıyla ebeveynlere sınır ve seçenekler konusunda uzman kişilerden (okul rehberlik servisleri, pedagoğ, psikoloğ) eğitim almaları önerilebilir.

8- Gerçeğe yakın ve çocukların gelişim düzeylerine uygun programların seçilmesi, yine çocukların gelişimine uygun sınırlandırmalar ve saatlerin belirlenmesi, çocuğun gelişim alanlarını destekleyecek oyun, eğitici uygulamaların kullanılması, okul çağına kadar bu uygulamalardan uzak tutulması; ancak, okul hayatı ile birlikte çocuğun bunlarla doğru tanışması sağlanabilir.

9- Bu araştırma her ne kadar üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olsa da bu konunun üniversite de ele alınması çok geç kalınmış bir adım olduğu düşünülmektedir. İnternet kullanımı ile ilgili; önleyici tedbirler için doğum öncesi, bebeklik, okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise dönemleri her bir kademe kendi içinde dikkat edilmesi gereken konuları taşımaktadır. Bu konunun ebeveynleri ilgilendiren bir yönünün de olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin doğru kaynaklardan beslenmeleri, teknoloji okuryazarlığı, internet kullanım klavuzlarından bilgi edinmeleri, internet kullanım oranları ile ilgili araştırmaların incelenmesi, medya okuryazarlığı gibi konuların toplumu ve insanı ilgilendiren her biriminde işlenmesi gerektiği bu konularda ebeveynlerin işi ciddiye alması önerilmektedir. Özetlemek gerekirse kişi üniversite sıralarına geldiği zaman internetin sadece güncel gelişme ve dedikodulardan haberdar olmak, müzik dinlemek, oyun oynamak, sohbet etmek, dosya indirmek, eğlenmek ve benzeri amaçların ötesinde doğru ve yararlı kullanımı konusunda fikir sahibi olmaları sadece bu amaçlardan dolayı kullanılmasının fiziksel, bilişsel, duygusal ve var oluşsal etkileri konusunda ebeveynlerden doğru eğitim almaları önerilmektedir.

5.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Siber aylaklık konusu daha çok Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı alanında çalışılmış ve bu tarz konularda disiplinler arası çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konunun psikolojik ve klinik boyutları ile ilgili araştırılması önerilmektedir.

2- Konu ile ilgili iş ortamlarında iş dışı internet kullanım davranışlarının sebepleri ile ilgili araştırmaların da dikkate değer katkılar yapacağı düşünülmektedir. Özellikle iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık gibi değişkenlerin çalışması önerilebilir.

3- Siber aylaklık davranışlarını azaltmaya yönelik psikoeğitim programları araştırılmış; ancak bununla ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. İnternet bağımlılığı, patolojik internet kullanımı gibi alanlarda psikoeğitim programları mevcut olduğu görülmüş; ancak özel bir alan olan ders esnasında kullanımın problem olduğu durumlarda uygulanabilecek planlı bir psikoeğitsel bir programın hazırlanması önerilmektedir.

4- Bu araştırmada akademik kontrol odağı, başarı amaç oryantasyonu ve akademik erteleme davranışlarının; siber aylaklık davranışlarını yordama durumu incelenmiştir. Başka değişkenlerin ve yaş gruplarının dahil olacağı araştırma sonuçlarının bilime katkı sunacağı düşünülmektedir.

5- Bu araştırmada tarama modelinde yürütülmüştür. Siber aylaklığın nedensellik boyutunun inceleneceği nedensel, deneysel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

6- Siber aylaklığın psikolojik alt boyutlarını inceleyen bir ölçme aracı geliştirilebilir.

6. KAYNAKÇA

- Agarwal, R. and Prasad, J. (1998). A conceptual and operational definition of personal innovativeness in the domain of information technology, *Information Systems Research*, 9 (2), 204-215.
- Ağca, K., R., ve Ağca, H. (2013). Eğitimde Mobil Araçların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching*, 2 (4), 34, 295-302.
- Akın, A., Abacı, R., ve Akın, Ü. (2011). Self-handicapping: A Conceptual Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155-1168.
- Akbaba, S., Altun, A. (2000). Bir eğitim aracı olarak internet. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 23-25. Web:[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Egitim Dergisi/147/sadegul.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/sadegul.htm) adresinden 6 Mart 2018'de alınmıştır.
- Akbay, S.E. (2008). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Yüklenme Stillerinin Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O., ve Şahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, (55), 616-625.
- Akca, A. (2013). *Okul Yöneticilerinin İş Dışı İnternet Kullanım (Siber Aylaklık) Davranışlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288.
- Akdoğan, A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.

- Akın, A. (2011). Academic locus of control and self-handicapping. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 812-816.
- AL-Baddareen, G., Ghaith, S., ve Akour, M. (2014). Self-Efficacy, Achievement Goals, and Metacognition as Predicators of Academic Motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.345>
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik, Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Kontrol Odağı Ve Akademik Erteleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Albert, Melissa A., and Jason J. Dahling. Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97,245-248. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.074>
- Altun, A. (2003). Elektronik okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*,158, 1-9. Web: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/158/altun.htm adresinden 20 Ocak, 2017’de alınmıştır.
- Ames, C.,and Archer, J. (1988), “Achievement in the classroom: Student learningstrategie and motivational processes”, *Journal of Educational Psychology*, (80), 26-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 34(3), 261-271.
- Anderson, K.J. (2001). Internet Use Among College Students: An Exploratory Study, *Journal of American College Health*,(50), 21-26.
- Apple Dictionary, (2017).<https://www.google.com.tr/search?q=apple+dictionary> adresinden 20 Mayıs 2017’de alınmıştır.
- Arslan, S., Akın, A. (2014). Metacognition: As a Predictor of One’s Academic Locus of Control. *Educational Sciences: Theory & Practice. Educational Consultancy and Research Center*. 14(1), 33-39.
- Askew, K., Buckner, J. E., Taing, M. U., Ilie, A., Bauer, J. A., and Coovert, M. D. (2014). Explaining cyberloafing: The role of the theory of planned behavior. *Computers in Human Behavior*, 3(6,) 510-519.
- Atav, E. , Akkoyunlu, B. , & Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 37-44.

- Ateş, N. (2016). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğretmen adaylarının internet bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Augner, C., & Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health*, 57(2), 437-441. Doi: [10.1007/s00038-011-0234-z](https://doi.org/10.1007/s00038-011-0234-z)
- Ayaroğlu, N.S. (2002). *The relationship between internet use and loneliness of university students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Ankara.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz-yeterlilik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-10.
- Aydın, C. H. (2001). Çevrimiçi (Online): Eğitimi bekleyen tehlikeler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4, 101-108
- Babadoğan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3263-3269.
- Bahçekapılı, E. (2015). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Bireysel Özellikler İle Yordanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bailey, B. P., & Konstan, J. A. (2006). On the need for attention-aware systems: Measuring effects of interruption on task performance, error rate, and affective state. *Computers in Human Behavior*, 22(4), 685-708.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Barker, B. (1997). Girls' world or anxious times: what's really happening at school in the gender war? *Educational Review*, (49), 221-227.

- Balcı, Ş., & Ayhan, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım ve doyumları üzerine bir saha araştırması. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(1), 174-197.
- Balcı, Ş., ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlıların profili. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Balkıs, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 45, 1-16.
- Balkıs, M. (2013). The Relationship between Academic Procrastination and Students' Burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]* 28(1), 68-78.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Barak, M., Lipson, A., & Lerman, S. (2006). Wireless laptops as means for promoting active learning in large lecture halls. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 245-263. Doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782459>
- Barkham, P., & Moss, S. (2012). Should mobile phones be banned in schools? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2012/nov/27/should-mobiles-be-banned-schools> adresinden 10 Ağustos 2017'de alınmıştır.
- Barrick, M.R., Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, (44), 1-26. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Baturay, M. H., & Toker, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, (50) 358-366.

- Bayraktutan, F. (2005). *Aile İçi İlişkiler Açısından İnternet Kullanımı*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Yapı – Sosyal Değişme Bilim Dalı, İstanbul.
- Beck, H. P., Rorrer-Woody, S., & Pierce, L. G. (1991), “The relations of learning and grade orientations to academic performance”, *Teaching of Psychology*,(18), 35-37.
- Bianchi, A. & Phillips, G., J. (2005), Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use. *Cyberpsychology & Behavior*, 8 (1).Doi: <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.39>
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences*,44(7), 1454-1464.
- Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067-1084.
- Blau, G., Yang, Y., & Ward-Cook, K. (2006). Testing a measure of cyberloafing. *Journal of Allied Health*, 35(1), 9-17.
- Blunt, Allan and Pychyl, Timothy A. (2000). “Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects.” *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837– 846.
- Bodill, K., ve Roberts, L. D (2013). Implicit theories of intelligence and academic locus of control as predictors of studying behaviour. *Learning and Individual Differences*, 27, 163-166.
- Bol, L., ve Garner, J. K. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal of Computing in Higher Education*,23 (2-3), 104-123.
- Bond, M. J. and Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321–329.
- Bostic, M.N. (2010). *Locus of control and academic achievement among first-generation and second-generation college students*.Unpublished Master thesis of Arts, Tennessee Technological University,USA.
- Botsas, G., ve Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 477-495.

- Bowman, L. L., Levine, L. E., Waite, B. M., & Gendron, M. (2010). Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers and Education*, 54, 927-931.
- Bölükbaş, K. (2003). *İnternet kafeler ve internet bağımlılığı üzerine sosyolojik bir araştırma: Diyarbakır örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Diyarbakır.
- Brubaker, A. T. (2006). *Faculty perceptions of the impact of student laptop use in a wireless internet environment on the classroom learning environment and teaching*. Unpublished MS thesis, School of Information and Library Science, University of North Carolina, Chapel Hill, NC.
- Buluş, M. (2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, (2), 540-546.
- Bulut, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. (Çev: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wessley.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination. *Choice and perceived control*, 195-298.
- Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160, (4), 437-442.
- Castells, M. (2002). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford University Press on Demand.
- Chak, K., & Leung, L. (2004). Shyness and locus of control as predictors of internet addiction and internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 559-570.
- Chandler, S. (2013). *Erteleme!*. (13. Baskı) (Çev. Sayiner, A). Ankara: Trend Yayınevi,
- Charney T R (1996) *Uses and Gratifications of the Internet*. Unpublished Master of Arts Dissertation, Michigan State University, UMI Dissertation Information Service, USA.

- Cheung, L. M., & Wong, W. S. (2011). The effects of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong Chinese adolescents: an exploratory cross-sectional analysis. *Journal of sleep research*, 20(2), 311-317.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(2), 278-321.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayınları.
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.
- Covington, M., V. 1992. *Making the Grade: A Self- Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M., V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- Çakıcı, Ç. Deniz: *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.
- Çakır, H. (2007). Geleneksel gazetecilik karşısında internet gazeteciliği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2007/1 (123-149). Konya.
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., ve Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burn-out and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çavdar, D. ve Mutlu, T. (2011). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki*. This paper was presented at XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, İzmir.

- Çelik, Ç. B., and Odacı, H. (2014). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması explanation of academic procrastination by some personal and psychological variables. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30, (3), 31-47.
- Çeri, A. G. B. K., Çavuşoğlu, A. G. C., & Gürol, M. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies.* (34), 385-394.
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Çiğdem, Ç. B. (2014). *Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması Ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çok, R., and Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21.
- Darke, P. R., and Freedman, J. L. (1997). The belief in good luck scale. *Journal of Research in Personality*, 31, 486–511.
- Davis, R.A. (2001). A Cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational research*, 46(1), 73-90.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2016). The Relationship between Loneliness and Depression: Mediation Role of Internet Addiction. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 97-105. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.52.1>
- Demir, Y., Kutlu, M. (2017). İnternet Bağımlılığı, Akademik Erteleme Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies.* 61, 91-105. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7296>

- Deniz, M. E., Traş, Z., Aydoğan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 9, (2), 623-632.
- Denizci, M., Ö. (2009). Bilişim toplumu bağlamında internet olgusu ve sosyopsikolojik etkileri. *Marmara İletişim Dergisi*, 15, 47-63.
- DeVellis, R. F. (2016). Scale development: *Theory and applications*, 26, Sage publications.
- Driver, M. (2002). Exploring student perceptions of group interactions and class satisfaction in the web-enhanced classroom. *The Internet and Higher Education*, 5, 35–45.
- Duman, S. (2016). *Ergenlerin problemlili internet kullanımı ile akademik başarı ve ertelemeleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dupeyrat, C., Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology* 30 (2005) 43–59.
- Dursun, F. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin İnterneti Kullanma Amaçları*. Pegem Eğitim Dergisi.XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41,1040–1048.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 – 273.
- Dweck, C. S. (1999), *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eldeleklioğlu, J., ve Vural-Batık, M. (2013). Predictive effects of academic achievement, internet use duration, loneliness and shyness on internet addiction. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education] 28(1), 141-152.
- Elliot, E.S., Harackiewicz, J. M., (1996). Approach and Avoidance Goals and Intrinsic Motivation: A Medistional Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169 – 189.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218- 232.

- Elliot, A. J., & McGregor H. A. (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369–396.
- Elliot, A. J., and Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. F., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self handicapping and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 344–361.
- Elliot, A. J., and Fryer, J. (2008). The goal construct in psychology. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 235–250). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). 3X2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632.
- Ellis, Albert and Knaus, William J.: *Overcoming Procrastination*. New York: Signet Books, 1977.
- Ellis, A., ve Knaus, W. (2002). *The procrastination Workbook*. Oakland, CA 94609: New Harbinger Publications.
- Eppler, M. A., & Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education*, 38(5), 557-573.
- Erdoğan, U., Pamuk, M., Eren-Yürük, S., & Pamuk, K. (2013). Academic procrastination and mobile phone. In *International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning*.
- Erdoğan, D. (2016). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin erteleme davranışlarının ve durumluluk kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (1998). İnternet destekli eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fadlelmula, F. K. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 859-863.

- Ferguson, D. A., & Perse, E. M. (2000). The World Wide Web as a functional alternative to television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(2), 155-174.
- Ferrari, J.R. (1991a). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455–458.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional Procrastination and its Relationship with Self Esteem, interpersonal Dependency and Self-Defeating Behaviors. *Personal Individual Differences*. 17 (5), 673-679.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance*. New York, NY: Plenum Press.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination And Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Brodomness, Intelligence, Self-Esteem, and Task Delay Frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000 Special Issue, 15(5), 185-196.
- Ferrari, J. R., Parker, J. and Ware, C. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs Types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 495–502.
- Fitch, J. L. (2004). Student feedback in the college classroom: a technology solution. *Educational Technology Research and Development*, 52, 171–181.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*: Sage Publications, California, USA.
- Foster, A. L. (2008). Law professors rule laptops out of order in class. *Chronicle of Higher Education*, 54(40).
- Foster, J. S., and Havemann, S. A. (2008). *The basics of educational podcasting: Enhancing the student learning experience*. University of Florida, IFAS-EDIS Publication MB004.
- Fried, C. B. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers and Education*, 50(3), 906–914.
- Fuchs, C. (2007). *Internet and society: Social theory in the information age*. Routledge: New York.
- Galluch, P., Long, C., Bratton, T., Gee, M., & Groeber, M. (2009, March 12-14th). *Losing the battle: Student and instructor perspectives on attention loss in the classroom*. Paper presented at the Twelfth Southern Association for Information Systems Conference, Charleston, SC.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1991). *Student Motivation and Self-Regulated Learning: A LISREL Model*.

- Garrett, R. K., and Danziger, J. N. (2008). On cyberslacking: Workplace status and personal Internet use at work. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 287-292. Doi: [10.1089/cpb.2007.0146](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0146)
- Gegenfurtner, A., & Hagenauer, G. (2013). Achievement goals and achievement goal orientations in education. *International Journal of Educational Research*, 61(1), 1-4.
- Genç, Z., Tozkoparan-Burak, S. (2017). Siberaylaklık Nedenleri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, (1), 53-62. DOI: [10.18069/firatsbed.346435](https://doi.org/10.18069/firatsbed.346435)
- Ghaleb, A. B., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.
- Glasser, W. (2005). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi (Seçim teorisi)*. Hayat Yayıncılık: İstanbul.
- Goldberg, I. (1996). Are you suffering from Internet Addiction Disorder? *Internet Addiction Disorder*. Retrieved November 24, 2004 <http://www.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html> adresinden 27 Haziran 2018'de alınmıştır.
- Gordon, D. (1977). Children's beliefs in internal -external control and self-esteem as related to academic achievement. *Journal of Personality Assessment*, 41(4), 383-386.
- Goulão, M.D.F., & Menezes, R. C. (2015). Learner Autonomy and Self-regulation in eLearning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1900-1907.
- Gökçearslan, Ş., & Alper, A. (2015). The effect of locus of control on learners' sense of community and academic success in the context of online learning communities. *The Internet and Higher Education*, 27, 64-73.
- Gökçearslan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlaman, T., & Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649.
- Gönül, A. S. (2002). *Patological internet use (internet dependency/abuse) [Patolojik internet kullanımı (internet bağımlılığı/kötüye kullanımı)]*. Yeni Symposium, 40(3), 105-110.
- Granberg, E., & Witte, J. (2005). Teaching with laptops for the first time: lessons from a social science classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 101, 51-59.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.

- Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis. *Cyberpsychology & behavior*, 2(5), 403-412.
- Griffiths, M. (2001). Internet gambling: Preliminary results of the first UK prevalence study. *Electronic Journal of Gambling Issues: eGambling (EJGI)*, 5, 1495-5185.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3(1), 53-68.
- Gunnlaugsdottir, J. (2015, 9 February). *Employees' use of social media for private reasons during working hours*. [5-8 September 2014, Madrid, Spain], Proceedings of the 4th International Conference on Integrated Information, AIP Conference Proceedings 1644, 24-3.
- Günüç, S. (2009) *İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Demografik Değişkenler İle İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van.
- Gürbüz S., Şahin F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe- Yöntem Analiz*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Hannok, W. (2011). *Procrastination and motivation beliefs of adolescents: A cross-cultural study*. Doctoral dissertation, University of Alberta, Canada.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998), "Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?", *Educational Psychologist*, 33, 1-21. Doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_1
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., and Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Hardie, E., & Tee, M. Y. (2007). Excessive internet use: the role of personality, loneliness and social support networks in internet addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies and Society*, 5, 33-47.
- Horzum, M. B. (2003). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının internet destekli eğitime ilişkin düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (6), 245-262.

- Howell, A. J., ve Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Hrbáčková, K., Hladík, J. & Vávrová, S. (2012). The relationship between locus of control, metacognition, and academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1805-1811.
- Hussain, I., ve Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Işık, U. (2007). *Medya bağımlılığı teorisi doğrultusunda internet kullanımının etkileri ve internet bağımlılığı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İskender, M., & Akin, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54(4), 1101-1106.
- Jackson, C. (2002). "Laddishness" as a self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, 37-51.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, S., ve Tajrishi, K. Z. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 534-537.
- Johanna, G. (2015). Employees' use of social media for private reasons during working hours. *AIP Conference Proceedings*, 1644, (24). Doi: <http://dx.doi.org/10.1063/1.4907813>
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505-514.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?-Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kadivar, P., Javad K., Mehdi A., and Fariborz N. (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. *Procedia-Social And Behavioral Sciences* 30, 453-456.
- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Kandemir, M. (2014). A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.

- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. and Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Midgley, C (Editor), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 21-53). New York: Routledge.
- Kaplan, M., & Öğüt, A. (2012). Algılanan örgütsel adalet ile sanal kaytarma arasındaki ilişkinin analizi: hastane çalışanları örneği. *Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*, 24-26.
- Karaaslan, A., İ., ve Budak, L. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Cep Telefonu Özelliklerini Kullanımlarının ve Gündelik İletişimlerine Etkisinin Araştırılması. *Journal of Yasar University*, 26(7) 4548 – 4525.
- Karaca, M. (2007). *Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elazığ Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karau, J. S. ve Williams, K. D. (1993) Social Loafing: A Meta-Analytic Review of Theoretical Integration, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, (4), 681-706.
- Karau, J. S. and Williams, K. D. (1993) Social Loafing: A Meta-Analytic Review of Theoretical Integration, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, (4), 681-706.
- Kármén, D., Kinga, S., Edit, M., Susana, F., Kinga, K. J., & Réka, J. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 45-49.
- Kaye, B., K. (1998). Uses and Gratifications of the World Wide Web: From Couch Potato to Web Potato. *New Jersey Journal of Communication*, 6(1), 21-40. Doi: <https://doi.org/10.1080/15456879809367333>
- Keser, H., Kavuk, M., & Numanoglu, G. (2016). The relationship between Cyber- Loafing and internet addiction. *Journal of Educational Sciences*, 11(1), 37-42.
- Klassen, Robert M., ANG, Rebecca P., Chong, Wan H., Krawchuk, Lindsey L., Huan, Vivien S., Isabella, Y.F., Wong and Lay See Yeo, (2010). Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore, *Applied Psychology: An International Review* 59 (3), 361–379.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: gelişim dönemleri 2 erinlik-ergenlik*(Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kibona, L., & Mgaya, G. (2015). Smartphones' effects on academic performance of higher learning students. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*

- (*JMEST*), 2(4), 777-784.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Kirschner, P.A., & Karpinski, A.C. (2010). Facebook and academic performance. *Computer in Human Behaviour*. 26(6), 1237-1245.
- Knaus, W. J. (1998). *Do It Now! Break The Procrastination Habit*. (Revised Edition). Canada: John WileyveSons, Inc.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*. 15, 153-166.
- Kobol, D., & Musek, J. (2001). Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences*, 30, 887–899.
- Koo, D. M. (2009). The moderating role of locus of control on the links between experiential motives and intention to play online games. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 466-474.
- Köse, S., Gencer, A. S., & Gezer, K. (2007). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilgisayar ve. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 44-54.
- Kulaksızoglu, A. (2002). *Ergenlik psikolojisi*. (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, M. (2011, September). *Siber Aylaklık Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Paper Presented at Fırat University 5th International Computer and Instructional Technologies Symposium, Elazığ (pp. 22-24).
- Kurtaran, G. T. (2008). *İnternet Bağımlılığını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.
- Kurulgan, M., & Argan, M. (2007). Anadolu üniversitesi öğrencilerinin internet internet üzerinden bilgi arama davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 291-304.
- Kutlu, M., Demir, Y. (2016). *Ergenlerdeki akademik erteleme davranışının incelenmesi*. 6. Uluslararası Canik Sempozyumu: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumunda sunuldu, Samsun.
- Kutlu, M., Demir, Y., Erol, C., Y., ve Turhan, M. (2016). *İnternet bağımlılığı ile mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur, 5-8 Mayıs, 2016, Çanakkale.

- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., ve Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 69-76. Doi: [10.5455/apd.190501](https://doi.org/10.5455/apd.190501)
- Lam, P., & Tong, A. (2012). Digital devices in classroom—Hesitations of teachers to be. *The Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 387–395.
- Lam, L. T. (2014). Internet gaming addiction, problematic use of the internet, and sleep problems: a systematic review. *Current psychiatry reports*, 16(4), 1-9.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247-256.
- Lauricella, S. ve Kay, R. (2010). Assessing laptop use in higher education classrooms: The laptop effectiveness scale (LES). *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2).
- Lavasani, M.,G., Weisani., M., Shariati., F. (2014). The role of Achievement Goals, Academic Motivation in Statistics Anxiety: Testing a causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 933–938.
- Lavoie, J. A., and Pychyl, T. A. (2001). Cyberslacking and the procrastination superhighway: A web-based survey of online procrastination, attitudes, and emotion. *Social Science Computer Review*, 19(4), 431-444.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 474–495.
- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: an assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 187-193.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265.
- Lee, S. B., Lee, K. K., Paik, K. C., Kim, H. W., & Shin, S. K. (2001). Relationship between internet addiction and anxiety, depression, and self efficacy in middleand high school students. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, 40(6), 1174-1184.
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer. *Journal of applied sport psychology*, 14(2), 120-136.
- Levine, L. E. (2002). Laptop classrooms present new teaching challenge. *Technology in Higher*

- Education Journal*, 30(5), pp.10.
- Lim, V. G. K. (2002). The it way of loafing on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 675–694.
- Lim, V. K., ve Teo, T. S. (2005). Prevalence, perceived seriousness, justification and regulation of cyberloafing in Singapore: An exploratory study. *Information and Management*, 42(8), 1081-1093.
- Linnenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Liu, C. C., Chou, C. C., Liu, B. J., and Yang, Y. W. (2006). Improving mathematics teaching and learning experiences for hard of hearing students with wireless technology enhanced classrooms. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 345–355.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Macsinga, I., & Nemeti, I. (2012). The relation between explanatory style, locus of control and self-esteem in a sample of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 25-29.
- Maltby, J., Day, L., Gill, P., Colley, A., & Wood, A. M. (2008). Beliefs around luck: Confirming the empirical conceptualization of beliefs around luck and the development of the Darke and Freedman beliefs around luck scale. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 655-660.
- Marsh, H.W., & Seaton, M. (2013). *Academic self-concept*. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 62–63). New York: Routledge.
- Meece JL, Blumenfeld PC, Hoyle RH. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*. 80: 514–23.
- Meece, J. L., ve Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of educational psychology*, 85(4), 582.
- Menderes, H. Ç. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Stresle Başa Çıkma Tarzları, Duygulanım Durumları ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Middleton, M. J. and Middley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710.

- Middleton, M. J., Kaplan, A. and Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7(3), 289-311.
- Middley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131.
- Middley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Middley, C., Kaplan, A., ve Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77.
- Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (Vol. 6, pp. 149-155). New York: Academic Press.
- Milgram, N., Norman A., Sroloff, Barry and Rosenbaum and Michael, 1988, The Procrastination of Everyday Life. *Journal of Research In Personality*, 22, 197-212.
- Milgram, N.N., & Marshevsky, S. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G. ve Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316.
- Mills, E., J., Hu, B., Beldona, S., and Clay, J. (2001). Cyberslacking! A Liability Issue for Wired Workplaces. *Connell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 42 (5) 34-46. Doi: [abs/10.1177/0010880401425004](https://doi.org/10.1177/0010880401425004)
- Morgan, C. T. (1982). *Psikolojiye giriş: Ders kitabı*. (18. Baskı) (Çev: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üye ve Yardımcıları). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No 1. (Eserin Orjinali 1982'de yayımlandı).
- Mowen, J. C., Park, S., ve Zablah, A. (2007). Toward a theory of motivation and personality with application to word-of-mouth communications. *Journal Of Business Research*, 60(6), 590-596.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları Olgu Sunumu Yaklaşımıyla* (Çev. Edit: Füsün Akkoyun). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nalwa, K., & Anand, A. P. (2003). Internet addiction in students: A cause of concern. *CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 653-656.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Ocak, G., Bulut, R. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Research of Social Sciences and Education Research*. 1 (2), 709-726.
- Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 76-84.
- Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113.
- Odacı, H., & Çelik, Ç. B. (2012). Relationship Between University Students' problematic Internet Use And Their Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, And Eating Attitudes. *Education Sciences*, 7(1), 389-403.
- O'Keeffe, S., G. ve Clarke-Pearson, K. (2018). Clinical Report—The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. 0031-4005,(1098-4275). www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2011-0054 adresinden 22 Mayıs 2018'de alınmıştır.
- Olson, F. (2002). Duke U decides against requiring freshmen to own laptops. *Chronicle of Higher Education Journal*, 11, A44.
- Olufadi, Y. (2015). A configurational approach to the investigation of the multiple paths to success of students through mobile phone use behaviors. *Computers & Education*, 86, 84-104. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.005>
- Owens, M. A. ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: Acausal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*[Abstract], 12, 869-888
- Ögel, K. (2012). *İnternet Bağımlılığı*. (2. Baskı) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı, Ankara.

- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-72.
- Özer, B. U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519.
- Özge, K. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları İle Fonksiyonel Olmayan Tutumları, Depresyon Düzeyleri Ve Benlik-Saygıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 437-455.
- Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of preservice teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 603.
- Phillips, J. G., & Reddie, L., 2007, Decisional style and self-reported E-mail use in the workplace. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2414–2428.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. Doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education : theory, research, and applications* N.J.:Pearson/Merrill Prentice Hall:2008
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Polzer-Debruyne, A. M., Stratton, M. T., & Stark, G. (2014). Personal web use in the workplace: Why does it persist in a context of strict security and monitoring? *International Journal of Business Administration*. 5, (3), 1-18.
- Pulkka, A. T., Niemivirta, M. (2013). Predictive relationships between adult students' achievement goal orientations, course evaluations, and performance. *International Journal of Educational Research*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.015>

- Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., & 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.
- Rayne A. S. , Bruce C. H., Richard S,& Nelson D. (2004) Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 10:2, 117-139. Doi: <http://dx.doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905>
- Reasinger, D. R& Brownlow, S. (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), 15-35.
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, No. 3, 579 –595
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education*, 27, 276 – 292.
- Restubog, S. L. D., Garcia, P. R. J. M., Toledano, L. S., Amarnani, R. K., Tolentino, L. R.,& Tang, R. L. (2011). Yielding to (cyber)-temptation: Exploring the buffering role of self-control in the relationship between organizational justice and cyberloafing behavior in the workplace. *Journal of Research in Personality*, 45(2), 247–251.
- Roberts, J. A. P., Yaya, L. H., & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 254-265. Doi: <http://dx.doi.org/10.1556/JBA.3.2014.015>
- Roda, C., & Thomas, J. (2006). Attention aware systems: Theories, applications, and research agenda. *Computers in Human Behavior*, 22(4), 557–587.
- Roedel, T. D., Schraw, G., & Plake, B. S. (1994). Validation of a measure of learning and performance goal orientations. *Educational and Psychological Measurement*, 54(4), 1013-1021.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394.
- Rotter, J B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monograph: General and Applied*, 80, 1–28.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and

- new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2009). *Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being*. In K.R.Wentzel and Wilgfield (eds) Handbook of motivation at school (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between Metacognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohagheg Ardabili universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 287-291.
- Sagone, E., & De Caroli, M.E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: The effects of Self-concepts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 222–228.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2015). Locus of control and beliefs about superstition and luck in adolescents: what’s their relationship?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 366-371
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31.
- Sarıçam, H. ve Duran, A. (28–30 June 2012). *The Investigation of the education faculty students' academic locus of control levels*. Presented at 15th Balkan International Conference, Buceast, Romania.
- Scherer, K. (1997). College life on-line: Healthy and unhealthy Internet use. *Journal of College Student Development*, 38(6), 655.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (1995), “Academic goal orientations and student classroom achievement”, *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359–368.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3–6.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York- London: Guilford Press.
- Seçkin, Z., ve Kerse, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma davranışları ve bu davranışların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: ampirik bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89-110.
- Selnow, G. W. (1998). *Electronic whistle-stops: The impact of the Internet on American politics*. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- Senecal, C., Koestner, R., ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic

- procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607–619.
- Sevindik, T. (2003). *İnternet kafeye giden bireylerin internet kafelerden beklenti düzeyleri, internet ve internet kafeleri kullanma amaçlarının belirlenmesi: Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Shaughnessy, M. F. (1989). *Underachievement in Higher Education Intelligence, Personality, and Motivation*. 1-13.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Solomon, L. J., ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Stanton, J. M. (2002). Web addict or happy employee: company profile of the frequent internet user. *Communications of the ACM*, Vol. 45, (1), 55-59. Doi: <https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=502269.502297>
- Stephens, B. R. (2005). Laptops in psychology: conducting Flexible in class research and writing laboratories. *New Directions for Teaching and Learning*, 101, 15–26.
- Şahin, M. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, C., Aydın, D., & Balay, R. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitsel İnternet Kullanımı ile İnternet Bağımlılıklarının İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1).
- Şeker, S. S., & Saygı, C. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 1219-1227.
- Tan, J. A., & Hall, R. J. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences*, 38, 1891–1902. Doi: [10.1016/j.paid.2004.11.015](https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.015)
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Taneja, A., Fiore, V., & Fischer, B. (2015). Cyber-slacking in the classroom: potential for digital distraction in the new age. *Computers & Education*, 82, 141-151.
- TDK. (2017), <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 19.02.2017).
- Thatcher, A., Wretschko, G., & Fridjhon, P. (2008). Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2236-2254.
- Toffler, A. (1981). *Gelecek Korkusu: Şok*, (3. Baskı), (Çev. S. Selami). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Trice, A. D. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 1043–1046.
- Trimmel, M., & Bachmann, J. (2004). Cognitive, social, motivational and health aspects of students in laptop classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 151–158.
- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. Meeting of the American educational research association. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Tuckman, B. W. (1998). Using Tests as an Incentive to Motivate Procrastinators to Study. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 141-147.
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TÜİK, (2014). İstatistiklerle Gençlik, Youth in Statistic. Türkiye İstatistik Kurumu, Turkish Statistical Institute.
- TÜİK, (2015). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660>
- Türkoğlu, A., Çengel, M. ve Yılmaz, S. (2006). *Ders çalışma ve öğrenme etkinlikleri*, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı, (ss.51- 52). Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Muğla.
- Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: the role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, 45, 411- 420. Doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039>
- Weaver, B. E., & Nilson, L. B. (2005). Laptops in class: What are they good for? What can you do with them? *New Directions in Teaching and Learning*, 101, 3–13.

- Wolters, C. (1998), "Self-regulated learning and college students' regulation of motivation" *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Ugrin, J. C., and Pearson, M. J. (2013). The effects of sanctions and stigmas on cyberloafing. *Computers in Human Behavior*, 29, 812-820.
- Uguak, U.A., Habibah, Bt. E., Jegak, U. and Turiman, S. (2007). The influence of causal elements of locus of control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2), 120–128.
- Urduan, T. C., and Maehr, M. (1995). Beyond a two goal theory of motivation: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213–244.
- Uzun, Ö. 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.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varol, F., ve Yıldırım, E. (2017). Siberaylaklık: Öğretmen Adayları ve Mobil Teknolojiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Mersin University Journal of the Faculty of Education)*. 13, (3), 1046-1057
- Vitak, J., Crouse, J., & LaRose, R. (2011). Personal Internet use at work: Understanding cyberslacking. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1751–1759.
- Vodanovich, S. J. and Seib, H. M. (1997). Relationship between time structure and procrastination. *Psychological Reports*, 80(1), 211-215.
- Voltan Acar, N. (2012). Ne kadar farkındayım? Gestalt terapi. (Genişletilmiş, 3. Baskı) Ankara: Nobel Yayın.
- Wang, R., Bianchi, S. M., and Raley, S. B. (2005). Teenagers' Internet Use and Family Rules: A Research Note. *Journal of Marriage and Family*, 67. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00214.x>
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wise, (1999). Locus Of Control in Our Daily Lives, How the Concept of Control Impacts the

Social World

- Wiseman, R., & Watt, C. (2004). Measuring superstitious belief: Why lucky charms matter. *Personality and Individual Differences*, 37, 1533- 1541.
- Yağcı, M., & Yüceler, A. (2015). Kavramsal Boyutlarıyla Sanal Kaytarma. *International Journal of Social Sciences and Education Research* 2(2), 2016
- Yalçın, C. (2003). Sosyolojik bir bakış açısıyla internet. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (1), 77-89.
- Yamada, M., Goda, Y., Matsuda, T., Kato, H., & Miyagawa, H. (2015). *The Relationship among Self-Regulated Learning, Procrastination, and Learning Behaviors in Blended Learning Environment*. Paper Presented 12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2015). International Association for Development of the Information Society.
- Yaşar, S. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Bilgisayar Laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Siberaylaklık Davranışlarına Etkisi (The Effects of Students Locus of Control and Attitudes towards Computer Laboratory on Their Cyberloafing Behavior)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2010). *Gençleri Anlamak, Anne Babaların En Çok Sorduğu Sorular Ve Cevaplarıyla*. (8. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenice, N., Evren, B., & Ozden, B. (2012). Relationship between self-efficacy perceptions of science teacher candidates and academic control focus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4044-4049.
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A., & Kurç, G. (1998). Öğretmenler İçin *Eğitsel Ve Mesleki Rehberlik Ders Notu*. Varan Matbaacılık, Ankara.
- Yıldırım Yavuzer, N. N. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Erteleme Davranışının Mükemmeliyetçilik ve Denetim Odağı ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz- Bağrıacık, A. (2017). Lisansüstü Öğrencilerinin Siber Aylaklık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Karma Bir Çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, (2). 113-134.
- Yılmaz, F. G. K., Yılmaz, R., Öztürk, H. T., Sezer, B., ve Karademir, T. (2015). Cyberloafing as a barrier to the successful integration of information and communication technologies into teaching and learning environments. *Computers in Human Behavior*, 45, 290-298.

- Yılmaz, İ. A., Dursun, B., Pektaş, K., & Altay, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Seçimlerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi: Pınarhisar MYO Örneği. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 9-21.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, (Published in 1,(3) January 29, 2009). Doi: <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Young, K. S. (1996). İnternet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K. S. (2004). İnternet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American behavioral scientist*, 48 (4).
- Yörükoğlu, A.(1993). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunları* (sekizinci baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yusufu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zimmerman, B.J., (1995). *Self-Efficacy and Educational Development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Pres.

7. EKLER

7.1. EK–1. Kişisel Bilgi Formu

7.2. EK–2. Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği

7.3. EK–3. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

7.4. EK–4. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği

7.5. EK–5. Akademik Erteleme Ölçeği

**7.6. EK-6. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu Formu**

7.7. EK- 7. Ölçek Uygulama İzin Formları

7.8. EK-8. Bilimsel Araştırma İntihal Çıktısı (Turnitin Orjinallik Raporu)

7.9. EK-9. Ölçek Kullanım Etik İzin Formları

Ek-1 = 7.1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler... Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin ders esnasında ders ile ilgisi olmayan internet kullanım davranışlarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Araştırmada kişisel bilgi formu ve 4 ayrı ölçek bulunmaktadır. Çalışma için üniversitenizin etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Uygulamanın herhangi bir aşamasında araştırmaya katılmaktan vazgeçerek formları kendinize alma hakkınız saklı tutulmaktadır. Araştırma verileri sadece bilimsel raporlarda kullanılacak ve çalışmada elde edilen veriler başka amaçla kullanılmayacaktır. Veri toplama aracında **“Siber Aylaklık Davranışları Ölçeği’nde”** belirtilen davranışları **ders sırasında ne sıklıkla yaptığınıza** ilişkin sorular sorulmaktadır. **Diğer ölçeklerde** ise genel olarak akademik davranışlarınızı düşünmeniz istenmektedir. Sizden istenen ifadeleri okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemeniz ve anketin tüm bölümlerini eksiksiz doldurmanız gerekmektedir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ramazan ÇOK

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü - PDR Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Malatya-2017

Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi- Gaziantep

E-posta: ramazancokpdr44@gmail.com

1.Cinsiyetiniz:	1.()Erkek 2.()Kadın
2. Yaşınız:.....	3) Öğrenim gördüğünüz bölüm/fakülte.....
4.Devam ettiğiniz sınıf	1.() 1 2.() 2 3.() 3 4.() 4
5. Genel not ortalamanız (Lütfen işaretleyiniz...)	1.() 0-2.00 arası 2.() 2.01 – 3.00 arası 3.() 3.01- 4.00 arası
6. Gün içinde internet kullanım sıklığınız:	1. () 1 saatten az 2. () 1-2saat 3. () 2-4 saat 4. () 4-6 saat 5. () 6 saatten fazla
7. Mobil cihazınızda aylık ortalama olarak size sunulan internet paketlerinin toplam kapasitesi ne kadardır?	1. () 2 GB'den az 2. () 2-4 GB arası 3. () 4-6GBarası 4. () 6-8 GB arası 5. () 8GB'den fazla
8. İnternet kullanma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?	1. ()Düşük2. () Orta 3. () İleri 4. () Uzman
9. Şu anda öğrenim gördüğünüz bölüme isteyerek mi geldiniz?	1. () Evet 2. () Kararsızım 3. () Hayır
10. Öğrenim esnasında derslerde dikkatiniz çabuk dağılır mı?	1. () Hiçbir zaman 2. () Nadiren 3. () Ara sıra 4. () Genellikle 5. ()Her zaman
11. Derslere, öğrenme etkinliklerine katılım düzeyiniz nasıldır?	1. () Hiçbir zaman 2. () Nadiren 3. () Ara sıra 4. () Genellikle 5. ()Her zaman
12.Sizce ders esnasında internet üzerinde ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşmak kabul edilebilir bir davranış mıdır?	1. ()Evet, kabul edilebilir. 2. ()Kısmen, kabul edilebilir. 3. () Hayır, kabul edilemez.
13. Üniversiteden mezun olduktan sonra herhangi bir kariyer veya mesleki planınız var mı?	1. ()Evet, kariyer planım var. 2. () Kısmen bir kariyer planım var. 3. () Hayır, herhangi bir kariyer planım yok.
14.Ders esnasında hangi durumlarda telefonunuzla veya diğer teknolojik cihazlarla internet üzerinde ders ile ilgisi olmayan işlerle uğraşma ihtiyacı hissederseniz? <i>Not: Bu soruda 1'den fazla seçenek işaretleyebilirsiniz...</i>	1. () Dersin sıkıcı olduğu zamanlarda 2. () Dikkatimin dağıldığı zamanlarda 3. () Dersle ilgili motivasyonumun azalmaya başladığı zamanlarda 4. () Öğretmenin tekdüze şekilde dersi anlattığı zamanlarda 5. () Dersi anlamadığım zamanlarda

Alt Boyutlar	Ek-2 = 7.2.Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği	Hiçbir	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Paylaşım Siber Aylaklık	Arkadaşlarımın paylaştığı içeriklere bakarım.	①	②	③	④	⑤
	Arkadaşlarımın sosyal ağ sayfalarını incelerim.	①	②	③	④	⑤
	Sosyal ağlarda içerik (yazı, fotoğraf, video vb.) paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
Alışveriş Siber Aylaklık	Alışveriş sitelerinden alışveriş yaparım.	①	②	③	④	⑤
	Bankacılık işlemleri gerçekleştiririm.	①	②	③	④	⑤
	İkinci el ilan sitelerini incelerim.	①	②	③	④	⑤
Güncel Zaman Siber Aylaklık	Tweet yazarım.	①	②	③	④	⑤
	Tweet okurum.	①	②	③	④	⑤
	Çok konuşulan konulara (Trending topics) yorum yaparım.	①	②	③	④	⑤
Online İçeriğe Erişim Siber Aylaklık	İnternette müzik indiririm.	①	②	③	④	⑤
	İnternette video izlerim.	①	②	③	④	⑤
Oyun-Bahis Siber Aylaklık	Bahis sitelerini ziyaret ederim.	①	②	③	④	⑤
	Bahis oynarım.	①	②	③	④	⑤

Alt Boyutlar	Ek-3 = 7.3. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Akademik Dış Kontrol Odağı	Üniversiteye gelme nedenim diğerlerinin beklentileridir.	①	②	③	④	⑤
	Bazı derslerde hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
	Bir sınavı kazanamazsam buna kötü şans neden olmuştur.	①	②	③	④	⑤
	Derslerde başarılı olabilmek için şans çok önemlidir.	①	②	③	④	⑤
	Öğretmenimle iyi geçinirsem derslerde başarılı olabilirim.	①	②	③	④	⑤
Akademik İç Kontrol Odağı	Başarısızlığın tembelliğin bir sonucu olduğuna inanırım.	①	②	③	④	⑤
	Sınavlardan alınan notların çabanın göstergesi olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
	Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤

Alt Boyutlar	Ek-4 = 7.4. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Öğrenme Amaç Oryantasyonu	Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.	①	②	③	④	⑤
	Okul çalışmalarının en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmemdir.	①	②	③	④	⑤
	Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını çok severim.	①	②	③	④	⑤
Performans Yaklaşma Amaç Oryantasyonu	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.	①	②	③	④	⑤
	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi	①	②	③	④	⑤

	başarılı hissederim.					
Performans Kaçınma Amaç Oryantasyonu	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	①	②	③	④	⑤
	Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.	①	②	③	④	⑤
	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.	①	②	③	④	⑤

Alt Boyutlar	Ek-5 = 7.5. Akademik Erteleme Ölçeği Maddeler Bu ölçekte akademik bir görevi erteleme sıklığınız sorulmaktadır. Üniversite öğreniminiz döneminde genel olarak akademik görevlere yaklaşımınız ve bunları erteleme sebepleriniz öğrenilmeye çalışılmaktadır. Aşağıdaki davranışların hangilerini hangi sıklıkta gerçekleştirdiğinizi işaretleyiniz	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Sorumsuzluk Akademik Erteleme	Daha önemli bir işim olmamasına rağmen gereksiz yere akademik görevleri ertelerim.	①	②	③	④	⑤
	Plansız biri olduğum için akademik görevlerimi yapmayı son anlara kadar ertelerim.	①	②	③	④	⑤
	Gereksiz mazeretlerle sınavlara hazırlanmayı son güne kadar geciktiririm.	①	②	③	④	⑤
	Yetersiz güdülenmeden dolayı sınavlara son günlerde çalışırım.	①	②	③	④	⑤
	Kendime bu kez ders çalışmaya başlayacağım deyip de yine ders çalışmayan biriyim.	①	②	③	④	⑤
	Önemli akademik görevlerimi bile son anlarda yaparım.	①	②	③	④	⑤
	Akademik görevlerimi yapmaya başladığımda, kendimi motive edemem.	①	②	③	④	⑤
Akademik Görevi Algılanan Niteliği	Üstesinden gelebileceğim dersleri zamanında yaparım.	①	②	③	④	⑤
	Ödevlerimi zamanında teslim etmek için gerekli azmi gösteririm	①	②	③	④	⑤
	Yaparken zevk alacağım akademik görevleri, hemen yaparım.	①	②	③	④	⑤
	Eğer verilen ödevlerin yapılması zevkli ise, hemen yapmaya başlarım	①	②	③	④	⑤
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Baskıcı öğretmenlerin verdiği akademik görevleri yapmayı ertelerim.	①	②	③	④	⑤
	Sevmediğim öğretmenlerin ödevlerini, zamanında yapmam.	①	②	③	④	⑤
	Öğrenciye bir şeyler kazandırmak yerine dersi boş geçirmeye çalışan hocaların verdiği ödevleri yapmayı son güne kadar ertelerim.	①	②	③	④	⑤
Mükemmeliyetçilik Akademik Erteleme	Ödevlerim üzerinde tekrar tekrar düzeltmeler yaptığım için ödevlerimi zamanında yetiştiremememe riskim olmuştur.	①	②	③	④	⑤
	Ödevlerimi en iyi şekilde yapayım derken, ödevleri bitirmeyi son güne kadar geciktiririm.	①	②	③	④	⑤

Anket bitmiştir. Katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunuyorum 😊😊

Not: Araştırmada EK’te verilen maddeler ölçeklerin tamamını oluşturmamaktadır.



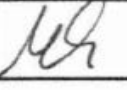
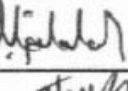
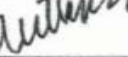

Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği: 5 alt boyut ve toplamda 30 maddeden oluşmaktadır.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: 2 alt boyut ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır.

Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği: 3 alt boyut ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır.

Akademik Erteleme Ölçeği: 4 alt boyut ve toplamda 38 maddeden oluşmaktadır.

EK-6 = 7.6. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Formu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
18.04.2017	6	2017/6-2	
<p>Karar No: 2017/6-2: Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 18.04.2017 tarihinde Rektör Yardımcıları Toplantı odasında toplandı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Prof. Dr. Mustafa KUTLU'nun sorumlu araştırmacı olduğu; Gaziantep Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Rehber Öğretmen Ramazan ÇOK'un "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Kontrol Odağı, Akademik Erteleme Davranışları ve Başarı Amaç Oryantasyonunun Ders Esnasında Sanal Aylaklık Davranışlarını Yordama Güçlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin raporör raporu görüşüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde çalışmada <u>herhangi bir etik kusur olmadığına</u>; oy birliği ile karar verildi.</p>			
Prof. Dr. Cemal YURGA Etik Kurul Başkanı			
Prof. Dr. Ahmet F. SİNANOĞLU Etik Kurul Başkan Yardımcısı		Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi		Prof. Dr. Ahmet KARADAĞ Etik Kurul Üyesi	KATILMADI
Prof. Dr. Mustafa KUTLU Etik Kurul Üyesi		Prof. Dr. H. Suphi ERDEM Etik Kurul Üyesi	

EK-7 =7.7. Ölçek Uygulama İzin Formları



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Evrak Tarih ve Sayısı: 05/05/2017-E.9741

Sayı : 50235129-100
Konu : Uygulama İzni

DAĞITIM

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ramazan ÇOK, Prof. Dr. Mustafa KUTLU danışmanlığında yürütmekte olduğu "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Kontrol Odağı, Akademik Erteleme Davranışları ve Başarı Amaç Oryantasyonunun Ders Esnasında Sanal Aylıklık Davranışlarını Yordama Güçlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması gereği, yazımız ekinde gönderilen ölçek ve testleri Üniversiteniz öğrencilerine uygulayarak veri toplamayı planlamaktadır.

Adı geçeninin söz konusu çalışmasını yapabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek:Tez Önerisi ve ekleri

Dağıtım:
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

05/05/2017 Bilgisayar İşletmeni
05/05/2017 Şube Müdürü
05/05/2017 Daire Başkanı

: Abdulkadir IRMAK
: Nuran ÇÖŞNÜK
: Mehmet YILDIRIM

Evrak Doğrulamak İçin: http://ebys.inonu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BEA59B3V Pin Code: 74151

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 4223773030 Faks No: 4223411070
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/tr/cms/ogrenci>

Bilgi İçin: Abdulkadir IRMAK
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 422 3773044



EK-8 = 7.8. Bilimsel Araştırma İntihal Çıktısı (Turnitin Orjinallik Raporu)

Ramazan Çok-tez

ORIJINALLIK RAPORU

% 11	% 9	% 5	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ


BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
2	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	www.icqh.net İnternet Kaynağı	<% 1
5	openaccess.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
6	mersin.mitosweb.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	kutuphane.pamukkale.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	web.firat.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

EK-9 = 7.9. Ölçek Kullanım Etik İzin Formları


7.9.1. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği İzin Formu

AKADEMİK KONTROL ODAĞI (Akademic Locus Of Control Scale) - ÖĞRENCİ DERSE İLGİ ÖLÇE...




Ramazan Çok
Sayın Hocam iyi günler ve iyi çalışmalar. İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık...

Cum 30.12.2016, 01:42




Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr>
Cum 30.12.2016, 03:59
Siz; ▾

↩ ↶ → ▾



7. AKADEMİK KONTROL ...
51 KB



152. Derse İlgili Ölçeği.doc
281 KB

2 ek (332 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba ölçekler ektedir iyi çalışmalar dilerim

Prof. Dr. Ahmet Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilimdalı

30 Ara 2016 00:42 tarihinde "Ramazan Çok" <ramazancok44@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam iyi günler ve iyi çalışmalar.

İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Programı Yüksek Lisans öğrencisiyim ve Tez dönemindeyim. Araştırmamda üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini, akademik öz düzenleme becerilerini ve kontrol odaklarını çalışmayı düşünüyorum. Sizin ölçeklerinizden faydalanmayı düşünüyorum.

AKADEMİK KONTROL ODAĞI:

Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 9-17.

Hocam Ölçeklerin alt boyutlarına ve maddelerine ulaşamadım. Akademik Kontrol Odağı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına da Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisinden ulaşılmıyor. Her iki ölçeğin maddeleri sizde mevcutsa kullanılabilir miyim? Çalışmama vereceğiniz destekten dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunuyorum.

SAYGILARIMLA

Ramazan ÇOK- İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

7.9.2. Siber Aylaklık Etkinlikleri Ölçeği İzin Formu

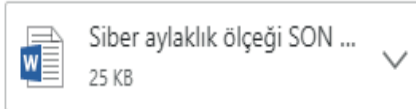
Ynt: Siber aylaklık ölçeği



Yavuz Akbulut <yavuzakbulut@gmail.com>

Pzt 5.12.2016, 15:30

Siz; ▾



İndir OneDrive'a kaydet

Ektedir. Kolaylıklar

iPhone'umdan gönderildi



Ramazan Çok

Sal 6.12.2016, 09:07

Hocam çok teşekkür ederim. Desteğiniz için sağolun... Ölçeğin maddelerini inceledim de ölçeğin alt boyutları var mı? Toplam puan alınabiliyor mu? Bu bilgileri nereden edinebilirim



Yavuz Akbulut <yavuzakbulut@gmail.com>

Çar 7.12.2016, 11:30

Merhabalar

Şu makalede ilgili ayrıntıları bulabilirsiniz: Akbulut, Y., Dursun, Ö.Ö., Dönmez, O., & Şahin, Y.L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616-625.

iPhone'umdan gönderildi

Ramazan Çok <ramazancok44@hotmail.com> şunları yazdı (6 Ara 2016 09:07):