



Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme ve Akademik Başarı ile İlişkisi*

The Relationship between the Academic Procrastination of High School Students and the Trait Anxiety, Irrational Belief, Self-Regulation and Academic Achievement

Nilüfer ÇETİN**, Esra CEYHAN***

• *Geliş Tarihi:* 05.04.2017 • *Kabul Tarihi:* 14.06.2017 • *Yayın Tarihi:* 02.04.2018

ÖZ: Bu çalışmada, lise öğrencilerinde sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamasının akademik ertelemeyi yordayıcılıkları ve bu yordayıcılığın cinsiyetler açısından ayrı ayrı incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Akademik Erteleme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Sürekli Kaygı Ölçeği, Ergen Öz Düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada, lise öğrencilerinde akademik erteleme en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olduğu, bu değişkeni yaş ve genel akademik not ortalamasının izlediği, sürekli kaygının ise istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcı olmadığı ortaya konmuştur. Kadın ve erkek açısından bu örüntünün farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise her iki çalışma grubunda da akademik erteleme en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerde bu değişkeni genel akademik not ortalaması ve yaş değişkenleri, erkek öğrencilerde ise yaş ve genel akademik not ortalamasının takip ettiği ortaya konmuştur. Son olarak kadın ve erkek öğrencilerde sürekli kaygının ise istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcı değişken olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular ışığında lise öğrencilerinde akademik ertelemeyi önleyici veya müdahale edici yardım hizmetleri planlanırken bu örüntünün cinsiyete göre farklılaşabileceğinin, akademik erteleme özellikle davranışsal bileşen olan öz düzenlemeyle güçlü bir ilişkisinin olduğunun dikkate alınması ve geliştirilen bu programlarda özellikle öz düzenleme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmesi yararlı olacaktır.

Anahtar sözcükler: Akademik erteleme, sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, lise öğrencileri

ABSTRACT: It was aimed to examine the contributions of variables related to trait anxiety, irrational beliefs, self-regulation, age and grade point average for the prediction of academic procrastination of high school students and in both genders separately. Data was collected by Academic Procrastination Inventory, Irrational Beliefs Scale-Adolescent form, Trait Anxiety Inventory, Adolescent Self-Regulatory Inventory and a personal information questionnaire. The results of regression analysis for the total sample revealed that self-regulation, grade point average and age were significant predictors of academic procrastination, but not trait anxiety. When it was considered whether there are differences between females and males in terms of pattern, it was found that self-regulation is the strongest predictor of academic procrastination in both groups. Also; it was determined that grade point average and age are significant predictors of academic procrastination but not trait anxiety in female sample. Similarly, it was determined that age and grade point average are respectively significant predictors of academic procrastination but not trait anxiety in male sample. In the light of these findings, when prevention and intervention assistance of academic procrastination are planned for high school students, it is useful to take into consideration that this pattern can be differentiated according to gender and there is a strong correlation between academic procrastination and especially self-regulation which is the behavioral component. It would also be beneficial to include in these programs activities that specifically develop self-regulation skills.

Keywords: Academic procrastination, trait anxiety, irrational beliefs, self-regulation, high school students

* Bu çalışma birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Esra Ceyhan danışmanlığında tamamlanan (2016) Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünün özeti niteliğindedir.

** Uzman, Anadolu Üniversitesi, Yunus Emre Kampüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, Eskişehir – TÜRKİYE, E-posta: nilufercetin@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-2653-5049)

*** Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Eskişehir – TÜRKİYE, E-posta: eceyhan@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-1149-2453)

1. GİRİŞ

Çağımızın rekabete dayalı toplumsal yaşamı, sorumluluk ve görevlerin zamanında tamamlanması gerekliliğini daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Bir diğer deyişle bugünün işini yarına bırakmadan bir plan çerçevesinde hareket edebilen bireylerin günümüzdeki toplumsal yapıya ayak uydurabilmesi daha muhtemel görünmektedir. Bu durumun aksine farklı nedenlerle de olsa alışkanlık düzeyinde geciktirme yapan bireylerin ise hem kişisel hem de sosyal yaşantısında birtakım sorunlarla karşılaşabildiği görülmektedir. Alanyazında olumsuz sonuçlarına bakılmaksızın planlanan görevin birey tarafından kasıtlı ve rasyonel olmayan bir şekilde geciktirilmesi (Neenan, 2008; Steel, 2007) veya eyleme geçerek tamamlanması uygun olan şeylerin gereksiz yere geciktirilmesi ve bu durumun bir sonucu olarak da bireyin yoğun bir şekilde üzüntü hissettiği an geciktirdiği görevi tamamlamaya eğilimli olması (Solomon ve Rothblum, 1984) erteleme kavramıyla ifade edilmektedir. Bireyin içsel ve kişilerarası işlevselliğini olumsuz bir şekilde etkileyen ertelemenin yaygınlıkla kronik erteleme (chronic) ve durumsal erteleme (situational) olmak üzere iki farklı türde sınıflandırıldığı dikkati çekmektedir. (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005). Kronik erteleme yaşamın farklı alanlarında bireyin bir göreve başlamayı veya görevi tamamlamayı geciktirmesi ve bu durumu alışkanlık haline getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Bu bağlamda erteleme bir kişilik özelliği (trait) veya davranışsal bir eğilim olarak görülmektedir (Boysan ve Kiral, 2016; Çam, 2013; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Özer, 2012). Durumsal erteleme ise yaşamın sadece belli bir alanında bireyin bir göreve başlamayı veya görevi tamamlamayı geciktirmesi ve bu durumu alışkanlık haline getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005). Durumsal ertelemenin en yaygın görülen türü ise akademik erteledir (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997). Erteleme özellikle akademik alanda daha yoğun düzeyde yaşandığından (Motie, Heidari ve Sadeghi, 2012; Rosario ve diğerleri., 2009) akademik erteleme diğer erteleme türlerine göre araştırmacıların daha çok ilgisini çeken ve sıklıkla araştırmalara konu olan bir erteleme türü olmaktadır (Milgram, Gehrman ve Keinan, 1992).

Akademik erteleme; öğrencilerin sınavlara çalışmayı veya haftalık okuma ödevlerini tamamlamayı geciktirmesi, dönem ödevi hazırlamayı son ana bırakması, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırmaları ve akademik yaşamla ilgili idari görevlerini geciktirmesi (kütüphane kitaplarının geri verilmesi, sınava kayıt olma gibi) şeklinde tanımlanabilmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik sorumlulukları alışkanlık düzeyinde ertelemenin bazı olumsuz akademik sonuçlara ve depresyon, anksiyete gibi bir takım ruh sağlığı problemlerine yol açtığı dikkati çekmektedir. Akademik ertelemenin yol açtığı akademik sorunlar arasında kurstan ayrılma, düşük kurs puanları (Semb, Glick ve Spencer, 1979), görevin teslim tarihini kaçırmaya (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988), sınav için hazırlanmayı geciktirme, sınav için daha az çalışma ve düşük akademik performansa sahip olma (Beck, Knoos ve Milgram, 2000; Rothblum vd., 1986), akademik stres (Sharma ve Kaur, 2011), yoğun düzeyde stres yaşamayla birlikte kapasitesinin altında performans sergileme (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1994), akademik yaşam doyumunun azalması (Balkıs, 2013) yer almaktadır. Bununla birlikte akademik alanda erteleme yapanların erteleme yapmayanlara kıyasla daha fazla stres ve daha fazla hastalık rapor ettiği (Tice ve Baumeister, 1997), depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu (Beswick ve diğerleri., 1988; Saddler ve Sacks, 1993; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984) ileri sürülmektedir.

Ertelemenin akademik özel görevler bağlamında üniversite öğrencileri (Burka ve Yuen, 2008; Ellis ve Knaus, 1977; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; Rothblum ve diğerleri, 1986) ve lise öğrencileri arasında (Janssen, 2015; Uzun Özer, 2009; Uzun Özer, 2011; Uzun Özer ve Ferrari, 2011; Toy, 2014) yaygın olduğu ileri sürülmektedir. Aynı zamanda ertelemenin özellikle akademik alanda öğrenci başarısını olumsuz etkileyen evrensel bir kavram olduğu (Motie ve diğerleri, 2012) ifade edilmektedir. Akademik ertelemenin öğrenciler arasında yaygın

olduğu ileri sürülmekle birlikte bu problemlili davranışın doğasını incelemek amacıyla yapılan araştırmaların yaygınlıkla üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği, lise öğrencileriyle yürütülen araştırmaları ise daha sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir.

Üniversite öncesi dönemde erteleme olgusunun incelenmesi önemli görülmektedir. Nitekim lise döneminde başlayan erteleme eğiliminin ileriki dönemlerde üstesinden gelinmesi zor, güçlü bir alışkanlık olabildiği belirtilmekte ve ertelemenin öğrenilmiş bir davranış olabileceğine vurgu yapılmaktadır (Owens ve Newbegin, 1997). Aynı zamanda lise öğrencilerinin akademik görevlerini sıklıkla erteledikleri, bu durumun da akademik alanda olumsuz birtakım sonuçlara yol açtığı ve lise döneminde sergilenen akademik erteleme sıklığının üniversitedeki akademik performansı da olumsuz etkilediği (Wesley, 1994) ileri sürülmektedir. Bazı araştırmalarda ise yaştaki artışla akademik ertelemenin arttığı ifade edilmektedir (Balkıs, 2006; Çakıcı, 2003; Milgram ve Toubuiana, 1999; Ulukaya, 2012). Aynı zamanda Türkiye'deki örgün eğitim sisteminde lise dönemi mesleki tercih ve üniversiteye yerleşebilmede birey için telafisi olmayan kritik bir dönemi kapsamakta ve dönemin bu özelliği de birçok öğrenci için akademik alanda başarılı olmayı zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde ergen kimlik gelişim sürecinde içselleştirdiği anne-babasının ve yakın çevresinin ideallerine ulaşma uğruna da başarılı olması gerektiğini düşünmekte ve kaygı hissedebilmektedir. Bu noktada başaramayacağını düşünen ve öz güveni zedelenmiş bir ergen akademik sorumluluklarından kaçınma eğilimi gösterebilmekte (Karabekiroğlu, 2014,s. 284) ve bu durumunda akademik alanda olumsuz sonuçları olabilmektedir. Nitekim lise yıllarındaki düşük akademik başarının akademik alandaki ertelemelerle ilişkili olduğu (Çakıcı, 2003; Ekinci, 2011; Joubert, 2015; Owens ve Newbegin, 1997; Owens ve Newbegin, 2000; Roghani, Aghahoseini ve Yazdani, 2015; Rosario ve diğerleri, 2009) ve lise yıllarındaki uyum problemleri arasında erteleme eğiliminin de yer aldığı (Siyez ve Aysan, 2007) ifade edilmektedir. Diğer yandan içinde yer aldığı gelişim dönemi itibariyle biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal alanlarda gelişimsel sorunlarla başetmesi gereken ergenin akademik alanda erteleme eğilimine sahip olması var olan problemlerin güçlenmesi veya yeni problem alanlarının oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu çerçevede üniversite öncesi dönemde akademik erteleme davranışı oluşmadan veya bireyde değiştirilmesi güç bir davranışa dönüşmeden müdahale edilebilmesi amacıyla lise dönemindeki akademik ertelemenin doğasını ortaya koyan araştırmalara yoğunlaşmak önemli görülmektedir.

Akademik ertelemenin yaygınlığı ve yol açtığı olumsuz sonuçlar dikkate alındığında bu problemlili davranışın nedenlerini ortaya koymaya dönük kuramsal açıklamaların yapıldığı ve bu kuramsal açıklamalar temel alınarak akademik ertelemenin birçok psikolojik değişkenle ilişkisini inceleyen görgül araştırmaların gerçekleştirildiği dikkati çekmektedir. Ertelememin doğasını anlayabilmek amacıyla yapılan kuramsal açıklamalar ve görgül araştırmalar ışığında bu örüntünün tek bir değişkenle açıklanmasının mümkün olmadığı, aksine ertelemenin doğası gereği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerle daha kapsamlı bir şekilde açıklanabileceği (Ferrari, 1991; Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988; Rothblum ve diğerleri, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer, 2010; Uzun Özer ve diğerleri, 2014) ve bir kişilik özelliği olarak da görülebileceği (Boysan ve Kiral, 2016; Çam, 2013; Milgram ve diğerleri, 1998; Özer, 2012) ileri sürülmektedir. Bununla birlikte alanyazın gözden geçirildiğinde ertelemenin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel değişkenlerle ilişkisinin bir arada incelendiği araştırmaların (Ferrari, 1991; Milgram ve diğerleri, 1988; Rothblum ve diğerleri, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer, 2010; Uzun Özer ve diğerleri, 2014) özellikle üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği dikkati çekmektedir. Diğer taraftan lise yıllarında bireylerin büyük bir çoğunluğu kimlik gelişimi, sosyal gelişim, akademik başarı, ileride sahip olacakları mesleğe hazırlanma veya geleceği planlama gibi karmaşık görevlerle baş etmek durumundadır. Bununla birlikte bu yılların üniversite sınavına hazırlanma sürecini kapsamasından dolayı birçok birey için kritik bir dönem olması bireyin akademik alanda başarılı olma isteğini arttırabilmektedir.

Bireylerin bu süreçte akademik alanda ertelemelere başvurması ve bu durumu alışkanlık haline dönüştürmesi beraberinde birtakım akademik ve kişisel sorunların yaşanmasına yol açabilmektedir. Bu kapsamda lise yıllarının ergenlik dönemi içerisinde yer alması ve bu dönemin gelişimsel özelliklerinin üniversite yıllarındaki dönemden farklılık göstermesi de dikkate alındığında lise öğrencilerindeki akademik ertelemenin doğasını daha kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla üç bileşenin dâhil edildiği benzer araştırmaların bu örneklem grubunda da gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Lise öğrencilerinin akademik konularda yaşadığı güçlükleri azaltma ve ruh sağlığını destekleyici yardım hizmetlerini planlayabilme aşamasında akademik ertelemenin doğasını ortaya koyan araştırmaların artarak devam etmesi önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle mevcut araştırmada öncelikli olarak ertelemeyle ilgili kuramsal açıklamalar ve görgül araştırmalar çerçevesinde bu problemleri davranışa katkıda bulunduğu düşünülen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal değişkenler incelenmiş ve ertelemenin bu değişkenlerle olan ilişkisine bakılmıştır. Sonuçta araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak akademik ertelemeyle ilişkisi yaygınlıkla incelenen duyuşsal değişkenlerden sürekli kaygı (Beswick ve diğerleri, 1988; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Lay ve Silverman, 1996; Lay ve diğerleri, 1989; Owens ve Newbegin, 1997; Solomon ve Rothblum, 1984), bilişsel değişkenlerden akılcı olmayan inanç (Balkıs, Duru ve Buluş, 2013; Berber Çelik, 2014; Beswick ve diğerleri, 1988; Bridges ve Roig, 1997; Kağan, 2009; Solomon ve Rothblum, 1984) ve davranışsal değişkenlerden öz düzenleme (Balkıs ve Duru, 2015; Ebadi ve Shakoorezadeh, 2005; Klassen, Krowchuk ve Rajani, 2008; Strunk ve Steele, 2011; Uzun Özer, 2010; Uzun Özer ve diğerleri, 2014) belirlenmiş ve lise öğrencilerinde bu bağımsız değişkenlerin akademik ertelemeyi yordayıcılıkları incelenmiştir. Aynı zamanda akademik ertelemenin doğasını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmalarda cinsiyetin yaygınlıkla incelenen önemli bir değişken olduğu ve bu araştırmaların önemli bir kısmında cinsiyet açısından lise öğrencileri arasında anlamlı farklılaşmaların ortaya konduğu (Arslan, 2013; Aydoğan, 2008; Çakıcı, 2003; Ekinci, 2011; Gürültü ve Deniz, 2017; Tanrıku, 2013; Toy, 2014; Uzun, 2016; Yayı ve Düşmez, 2016; Yıldırım, 2011) dikkati çekmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada “*lise öğrencilerinin genelinde ve ayrı ayrı kadın ve erkek lise öğrencilerinde sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamasının öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinde önemli birer yordayıcı mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, mevcut durumu betimlemeye yönelik ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Eskişehir il merkezinin devlet liselerinde öğrenim gören 1718 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 904’ü kadın (% 52.62) ve 814’ü erkek öğrencidir (% 47.38). Sınıf düzeyi açısından ise araştırmaya katılan öğrencilerin 529’u dokuzuncu sınıf (% 30.79), 435’i onuncu sınıf (%25.32), 438’i on birinci sınıf (% 25.49) ve 316’sı on ikinci sınıf (%18.39) öğrencisidir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerin yaşları 14 ile 20 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 16.5 ($S_x=1.04$)’dır. Ayrıca öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının ortalaması 76.28 ($S_x=13.30$) olup genel akademik not ortalamaları ise 33 ile 100 arasında değişmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Akademik Erteleme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Sürekli Kaygı Ölçeği, Ergen Öz Düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Akademik erteleme ölçeği (AEÖ): Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi akademik alanlardaki erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek akademik alanda bireylerin yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren 12'si olumsuz (2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19), 7'si olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17) olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19'dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik erteleme davranışı sergilediğini göstermektedir (Çakıcı, 2003).

Akademik Erteleme Ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 1. Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, 2. Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84'dür. Spearman Brown İki yarım test güvenilirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87; 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeğinin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 1. Faktör için .80, 2. Faktör için .82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003). Ancak açıklanan varyanslar incelendiğinde iki faktörün, toplam varyansın % 49.060'ını açıkladığı, birinci faktörün de açıkladığı varyansın % 41.884 olması sebebiyle ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılabileceği belirtilmiştir (Çakıcı, 2003). Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yeniden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

2.2.2. Akılcı olmayan inanç ölçeği-ergen formu (AOİÖ-E): Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, Türküm (2003) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olan Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği'nin Türküm, Balkaya ve Karaca (2005) tarafından lise öğrencilerine uyarlanması ile oluşturulmuştur. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E) 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16'dır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi bireylerin akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışması faktör analizi uygulanarak incelenmiştir. Temel Bileşenler Analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kabul edilebilir sınır olan .50'nin üzerinde .74 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 16 maddesinin toplam varyansın %51.30'unu açıkladığını görülmüştür. Bu bulgu yapı geçerliğinin güçlü bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin uyum geçerliği, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (.47, $p < .01$) ve Otomatik Düşünceler Ölçeği (.85, $p < .05$) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. (Türküm ve diğerleri, 2005). AOİÖ-E'yi oluşturacak maddeleri belirlemek amacıyla ölçekteki her bir maddenin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonu, iki yarı test korelasyonu ve içtutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada, madde-toplam korelasyonu katsayılarının .20'nin üstünde olması ve ölçeğin iki yarısı arasında hesaplanan korelasyon katsayısının 0,5 düzeyinde manidar olması ölçütleri benimsenmiştir. Hesaplanan madde toplam korelasyon katsayıları .20 -.41 arasında değişmektedir. İki yarı korelasyonu katsayısı .69 ($p < .05$), tüm ölçeğin içtutarlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, AOİÖ-E'nin psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu yansıtmaktadır (Türküm ve diğerleri, 2005). Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yeniden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Ergen öz düzenleme ölçeği (EÖÖ): Ergen Öz Düzenleme Ölçeği, Moilanen (2005; akt., Harma, 2008) ergenlerin duygularını, davranışlarını, düşünce ve dikkatlerini ne derece harekete geçirdiklerini, uyarladıklarını, kontrol ettiklerini, sürdürdüklerini ve kısıtladıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öz düzenlemede yeterliliğe işaret eden maddeler 1 (Bana hiç benzemiyor)'den 4 (Bana çok

benziyor)'e puanlanırken, öz düzenlemede yetersizliğe işaret eden maddeler (2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 28, 29, 30, 31, 32) ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 32 – 128 arasında değişmekte ve puan arttıkça ergenin kendini düzenleme konusunda başarısının arttığı anlaşılmaktadır.

Moilanen (2005'den aktaran Harma, 2008) tarafından yapılan analizlerde uzun dönemli ve kısa dönemli öz düzenleme faktörleri elde edilmiş; ergen formunun tutarlılık katsayıları yüksek bulunmuştur (Kısa dönem $\alpha_{\text{ergen}} = .84$; uzun dönem $\alpha_{\text{ergen}} = .89$). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Harma (2008) tarafından yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde "öz düzenlemede başarı" (18 madde) ve "öz düzenlemede başarısızlık" (14 madde) olarak adlandırılan iki boyut ortaya çıkmıştır. Başarı boyutu varyansın %19.15'ini, başarısızlık boyutu da %10.07'sini açıklamaktadır. Yapılan iç tutarlılık analizinde ise, başarı boyutunun iç tutarlılığı $\alpha_{\text{ergen}} = .85$; başarısızlık boyutunun iç tutarlılığı ise $\alpha_{\text{ergen}} = .80$ olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, açımlayıcı faktör analizi ile tutarlılık göstermiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yeniden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

2.2.4. Sürekli kaygı ölçeği (SKÖ): Spielberg ve arkadaşları (1966) tarafından geliştirilen Sürekli Kaygı Ölçeği Türkçe 'ye Öner ve Le Compte (1977) tarafından uyarlanmıştır. Sürekli kaygı ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesi gerekmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması yüksek kaygı seviyesini, düşük olması ise düşük kaygı seviyesini belirtmektedir (Öner ve Le Compte, 1998).

Ölçeklerin iç-tutarlılığı ve güvenilirliği Kuder Richardson 20, madde güvenilirliği ve test-tekrar test teknikleriyle saptanmıştır. Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonlarıyla saptanan güvenilirlik katsayılarının .83 ile .87 arasında olduğu bulunmuştur. Türkçe formunun madde güvenilirliği korelasyonları .34 ile .72 arasındadır. Ayrıca, test tekrar-test güvenilirlik katsayılarının .71 ile .86 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali için ölçeğin yapı geçerliği, normal ve hasta gruplar üzerinde "iki faktörlü kaygı kuramı" çerçevesinde deneysel olarak sınanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin analizler sonucunda stres halindeyken ve stres ortadan kalktıktan sonra (sınavdan, ameliyattan, tedaviden sonra) katılımcıların sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir değişikliğin yaşanmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguyla önemli ve stres yaratıcı olaylardan önce ve sonra sürekli kaygıda anlamlı düzeyde bir değişimin yaşanmamış olması, kuramdan çıkartılan hipotezleri desteklemiştir; bu ölçeğin yapı geçerliğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde on gün ve bir yıl arasında değişen zaman aralıklarıyla gerçekleştirilen çoklu uygulamalarda, katılımcıların sürekli kaygı puanlarında önemli değişimin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte yapılan araştırmalarla ölçeğin kriter geçerliliğini de sağladığı görülmüştür (Öner ve Le Compte, 1998). Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yeniden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

2.2.5. Kişisel bilgi formu: Kişisel bilgi formu katılımcıların bazı demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi ve genel akademik not ortalamasına ilişkin bilgileri anket kitapçığının arka bölümünde yer alan bu bilgi formu ile elde edilmiştir.

2.3. İşlem Yolu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları bir kitapçık haline getirilmiş ve 2015-2016 öğretim yılının Aralık-Şubat ayları içerisinde araştırma kapsamında belirlenen devlet liselerindeki gönüllü öğrencilere okul idaresi ve ilgili ders öğretmenlerinden uygulama izin alınarak uygulanmıştır. Uygulama ders saatlerinde sınıf ders öğretmenin eşliğinde araştırmacı

tarafından yapılmıştır. Araştırmacı her sınıfta öncelikle kendini tanıtmış daha sonra araştırmanın amacı, önemi ve ölçek setinin doldurulmasında dikkat edilmesi gerekenler neler olduğu konusunda bilgiler vermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri setini yaklaşık 25-30 dakika arasında doldurdıkları gözlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan 1718 öğrencinin verileri üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, 45 katılımcının verisi kişisel bilgi formundaki eksiklikler nedeniyle, 59 katılımcının verisi ise her bir değişkene ait uç değerlerin atılması ve 7 katılımcının verisi ise genel toplama ait uç değer olması nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından araştırmanın alt amaçlarını incelemeye ilişkin analizler 1607 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi “IBM SPSS 21” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerinin genelinde ve ayrı ayrı kadın ve erkek lise öğrencilerinde bağımlı değişken olan akademik ertelemeyle bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin genelinde ve ayrı ayrı kadın ve erkek lise öğrencilerinde akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalaması düzeylerinin öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla da Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin regresyon analizine ilişkin sayıtları karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Öncelikle verilerin dağılımı değerlendirilmiş ardından, çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek amacıyla, değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, bağımsız değişkenlere ilişkin VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Değişkenler arası otokorelasyonun değerlendirilmesi için de Durbin-Watson Testi uygulanmıştır. Lise öğrencilerinin genelinde Durbin-Watson testinin sonucu 1.96, kadın lise öğrencilerinde 1.92 ve erkek lise öğrencilerinde ise 2.02 olarak hesaplanmıştır. Lise öğrencilerinin genelinde bağımsız değişkenlerin VIF değerleri, öz düzenleme için 1.42, sürekli kaygı için 1.50, akılcı olmayan inanç için 1.13, genel akademik not ortalaması için 1.07 ve yaş için 1.01; tolerans değerleri ise, öz düzenleme için .70, sürekli kaygı için .66, akılcı olmayan inanç için .88, genel akademik not ortalaması için .93 ve yaş için .99 olarak hesaplanmıştır. Kadın çalışma grubunda bağımsız değişkenlerin VIF değerleri, öz düzenleme için 1.45, sürekli kaygı için 1.56, akılcı olmayan inanç için 1.17, genel akademik not ortalaması için 1.08 ve yaş için 1.01; tolerans değerleri ise, öz düzenleme için .69, sürekli kaygı için .64, akılcı olmayan inanç için .85, genel akademik not ortalaması için .92 ve yaş için .99 olarak hesaplanmıştır. Erkek çalışma grubunda ise bağımsız değişkenlerin VIF değerleri, öz düzenleme için 1.39, sürekli kaygı için 1.42, akılcı olmayan inanç için 1.08, genel akademik not ortalaması için 1.06 ve yaş için 1.02; tolerans değerleri ise, öz düzenleme için .72, sürekli kaygı için .70, akılcı olmayan inanç için .92, genel akademik not ortalaması için .94 ve yaş için .98 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, Mahalanobis Uzaklığı ile belirlenmiş ve gruplarda hiçbir verinin Mahalanobis uzaklığının $[\chi^2(5)= 20.52, p=.001]$ üzerinde bir değer almadığı belirlenmiştir. Her bir çalışma grubunda elde edilen değerler incelendiğinde gruplarda çoklu bağlantı probleminin ve otokorelasyonun olmadığı ortaya konmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümünde araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin akademik ertelemelerinde akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamasının yordayıcılığını belirlemek amacıyla

verilerin çözümlenmesinde Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi öncesinde değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin katsayılar ve betimsel istatistikler Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Lise öğrencilerinin akademik erteleme, akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalaması düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler (n=1607)

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. Akademik Erteleme | - | | | | | |
| 2. Öz Düzenleme | -.52** | - | | | | |
| 3. Sürekli Kaygı | .24** | -.51** | - | | | |
| 4. Akılcı Olmayan İnanç | .01 | -.10** | .32** | - | | |
| 5. Yaş | .11** | .03 | -.01 | .01 | - | |
| 6. GANO | -.23** | .21** | -.07** | -.12** | -.08** | - |

*p<.05, **p<.01, GANO: Genel Akademik Not Ortalaması.

Tablo 1. incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .01 ile .52 arasında değiştiği gözlenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik ertelemeyle sürekli kaygı ($r = .24, p < .01$) ve yaş ($r = .11, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu, diğer taraftan akademik ertelemeyle öz düzenleme ($r = -.52, p < .01$) ve genel akademik not ortalaması ($r = -.23, p < .01$) arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgulara ek olarak, akademik ertelemeyle akılcı olmayan inanç arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizine geçilmiştir. Regresyon analizi gerçekleştirilirken sırasıyla öz düzenleme, sürekli kaygı, genel akademik not ortalaması ve yaş değişkenleri her bir adımda modele girilmiştir. Araştırmanın bilişsel değişkeni olarak belirlenen akılcı olmayan inançla akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığından bu değişken regresyon analizine dahil edilmemiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Lise öğrencilerinde akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, cinsiyet, yaş ve genel akademik not ortalamasının akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığına ilişkin doğrusal hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

| Modeller | B | SHB | β | t | Kısmi r | R ² | ΔR^2 | Standart Hata R | F | p |
|---------------|--------|------|---------|----------|---------|----------------|--------------|-----------------|----------|-----|
| (Sabit) | 103.13 | 2.01 | | 51.35** | | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.62 | .03 | -.52 | -24.46** | -.52 | .27 | .271 | 11.53 | 598.13** | .00 |
| (Sabit) | 107.19 | 3.44 | | 31.18** | | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.65 | .03 | -.54 | -21.77** | -.48 | .27 | .001 | 11.53 | 300.33** | .00 |
| Sürekli Kaygı | -.05 | .04 | -.04 | -1.45 | -.04 | | | | | |
| (Sabit) | 114 | 3.59 | | 31.80** | | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.61 | .03 | -.51 | -20.37** | -.45 | .29 | .016 | 11.41 | 216.57** | .00 |
| Sürekli Kaygı | -.04 | .04 | -.03 | -1.22 | -.03 | | | | | |
| GANO | -.13 | .02 | -.13 | -6** | -.15 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---------------|-------|------|------|----------|------|-----|------|-------|----------|-----|
| (Sabit) | 89.28 | 5.68 | | 15.71** | | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.62 | .03 | -.52 | -20.78** | -.46 | | | | | |
| Sürekli Kaygı | -.04 | .03 | -.03 | -1.27 | -.03 | .30 | .014 | 11.30 | 173.23** | .00 |
| GANO | -.12 | .02 | -.12 | -5.51** | -.14 | | | | | |
| Yaş | 1.53 | .27 | .12 | 5.57** | .14 | | | | | |

*p<.05, **p<.001, GANO: Genel Akademik Not Ortalaması

Tablo 2 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.001$) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında öz düzenleme, genel akademik not ortalaması ve yaş değişkenlerinin birlikte akademik ertelemedeki toplam varyansın %30'unu ($R^2= .30$, $p<.001$) açıkladığı bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre ise yordayıcı değişkenler incelendiğinde öz düzenlemenin akademik ertelemenin en önemli (güçlü) yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni genel akademik not ortalaması ve yaş değişkenleri takip etmektedir. Regresyon analizine ikinci aşamada dahil edilen sürekli kaygı değişkeninin ise lise öğrencilerinde akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular çerçevesinde lise öğrencilerinin öz düzenleme ve genel akademik not ortalamalarıyla akademik ertelemeleri arasında negatif; yaşları arasında ise pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

3.2. Kadın Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Araştırmadaki diğer bir amaç kadın lise öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamalarının onların akademik ertelemelerinde anlamlı birer yordayıcı olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla verilerin çözümlenmesinde Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinden önce değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin katsayılar ve betimsel istatistikler Tablo 3.' de verilmiştir.

Tablo 3. Kadın lise öğrencilerinin akademik erteleme, akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalaması düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları (n=854)

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|---|
| 1. Akademik Erteleme | - | | | | | |
| 2. Öz Düzenleme | -.60** | - | | | | |
| 3. Sürekli Kaygı | .33** | -.52** | - | | | |
| 4. Akılcı Olmayan İnançlar | .05 | -.14** | .36** | - | | |
| 5. Yaş | .09* | -.04 | .07 | .04 | - | |
| 6. Genel Akademik Not Ortalaması | -.21** | .24** | -.09** | -.14** | -.08* | - |

*p<.05, **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .04 ile .60 arasında değiştiği gözlenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik ertelemeyle sürekli kaygı ($r = .33$, $p < .01$) ve yaş ($r = .09$, $p < .05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu, diğer taraftan akademik ertelemeyle öz düzenleme ($r = -.60$, $p < .01$) ve genel akademik not ortalaması ($r = -.21$, $p < .01$) arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kadın lise öğrencilerinin akademik ertelemeleriyle akılcı olmayan inançları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı bulunmuştur.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizine geçilmiştir. Regresyon analizi gerçekleştirilirken sırasıyla öz düzenleme,

sürekli kaygı, genel akademik not ortalaması ve yaş değişkenleri her bir adımda modele girilmiştir. Araştırmanın bilişsel değişkeni olarak belirlenen akılcı olmayan inançla akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığından bu değişken regresyon analizine dahil edilmemiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4. Kadın lise öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamalarının akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığına ilişkin doğrusal hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

| Modeller | B | SHB | β | t | Kısmi r | R ² | ΔR^2 | Standart Hata R | F | p |
|---------------|--------|------|---------|----------|---------|----------------|--------------|-----------------|----------|-----|
| (Sabit) | 107.56 | 2.52 | | 42.63** | | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.71 | .03 | -.60 | -22.03** | -.60 | .36 | .363 | 10.78 | 485.28** | .00 |
| (Sabit) | 105.09 | 4.46 | | 23.54** | | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.70 | .04 | -.60 | -18.50** | -.54 | .36 | .000 | 10.79 | 242.71** | .00 |
| Sürekli Kaygı | .03 | .05 | .02 | .67 | .02 | | | | | |
| (Sabit) | 108.57 | 4.67 | | 23.24** | | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.68 | .04 | -.57 | -17.53** | -.52 | .37 | .004 | 10.75 | 164.77** | .00 |
| Sürekli Kaygı | .04 | .05 | .02 | .77 | .03 | | | | | |
| GANO | -.07 | .03 | -.07 | -2.45* | -.08 | | | | | |
| (Sabit) | 96.07 | 7.51 | | 12.79** | | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.68 | .04 | -.57 | -17.59** | -.52 | .37 | .003 | 10.73 | 125.22** | .00 |
| Sürekli Kaygı | .03 | .05 | .02 | .64 | .02 | | | | | |
| GANO | -.06 | .03 | -.06 | -2.29* | -.08 | | | | | |
| Yaş | .78 | .37 | .06 | 2.13* | .07 | | | | | |

*p<.05, **p<.001, GANO: Genel Akademik Not Ortalaması

Tablo 4. incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (p<.001) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında öz düzenleme, genel akademik not ortalaması ve yaşın birlikte akademik ertelemedeki toplam varyansın %37’ sini (R² = .37, p<. 001) açıkladığı bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre ise yordayıcı değişkenler incelendiğinde öz düzenlemenin akademik ertelemenin en önemli (güçlü) yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni genel akademik not ortalaması ve yaş değişkenleri takip etmektedir. Regresyon analizine ikinci aşamada dahil sürekli kaygı değişkeninin ise kadın lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular çerçevesinde kadın lise öğrencilerinin öz düzenleme ve genel akademik not ortalamasıyla akademik ertelemeleri arasında negatif, yaşları arasında ise pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

3.3. Erkek Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılara İlişkin Bulgular

Araştırmada son olarak erkek lise öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamalarının onların akademik ertelemelerinde anlamlı birer yordayıcı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla verilerin çözümlenmesinde Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinden önce değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 5. Erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme, akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalaması arasındaki korelasyon katsayıları (n=753)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|---|
| Akademik Erteleme | - | | | | | |
| Öz Düzenleme | -.46** | - | | | | |
| Sürekli Kaygı | .23** | -.50** | - | | | |
| Akılcı Olmayan İnançlar | -.02 | -.05 | .24** | - | | |
| Yaş | .14** | .10** | -.10** | -.03 | - | |
| Genel Akademik Not Ortalaması | -.24** | .18** | -.09* | -.13** | -.09* | - |

*p<.05, **p<.01

Tablo 5 incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .02 ile .50 arasında değiştiği gözlenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik ertelemeyle sürekli kaygı ($r = .23$, $p < .01$) ve yaş ($r = .14$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu, diğer taraftan akademik ertelemeyle öz düzenleme ($r = -.46$, $p < .01$) ve genel akademik not ortalaması ($r = -.24$, $p < .01$) arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda erkek lise öğrencilerinin akademik ertelemeleriyle akılcı olmayan inançları arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Regresyon analizi gerçekleştirilirken sırasıyla öz düzenleme, genel akademik not ortalaması, sürekli kaygı ve yaş değişkenleri her bir adımda modele girilmiştir. Araştırmanın bilişsel değişkeni olarak belirlenen akılcı olmayan inançla akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığından bu değişken regresyon analizine dahil edilmemiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Erkek lise öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamasının akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığına ilişkin doğrusal hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

| Modeller | B | SHB | β | t | Kısmi r | R ² | ΔR^2 | Standart Hata R | F | p |
|---------------|--------|------|---------|----------|---------|----------------|--------------|-----------------|----------|-----|
| (Sabit) | 99.91 | 3.06 | | 32.62** | | .21 | .213 | 11.70 | 202.80** | .00 |
| Öz Düzenleme | -.55 | .04 | -.46 | -14.24** | -.46 | | | | | |
| (Sabit) | 109.59 | 3.57 | | 30.70** | | .24 | .026 | 11.51 | 117.50** | .00 |
| Öz Düzenleme | -.51 | .04 | -.43 | -13.30** | -.44 | | | | | |
| GANO | -.17 | .03 | -.16 | -5.06** | -.18 | | | | | |
| (Sabit) | 109.67 | 5.41 | | 20.27** | | .24 | .000 | 11.52 | 78.23* | .00 |
| Öz Düzenleme | -.51 | .05 | -.43 | -11.55** | -.39 | | | | | |
| GANO | -.17 | .03 | -.16 | -5.05** | -.18 | | | | | |
| Sürekli Kaygı | .00 | .05 | .00 | -.02 | .00 | | | | | |
| (Sabit) | 74.31 | 8.32 | | 8.94** | | .27 | .030 | 11.30 | 68.58* | .00 |
| Öz Düzenleme | -.53 | .04 | -.45 | -12.17** | -.41 | | | | | |
| GANO | -.15 | .03 | -.15 | -4.54** | -.16 | | | | | |
| Sürekli Kaygı | .01 | .05 | .01 | .27 | .01 | | | | | |
| Yaş | 2.16 | .39 | .18 | 5.52** | .20 | | | | | |

*p<.05, **p<.001, GANO: Genel Akademik Not Ortalaması

Tablo 6 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında öz düzenleme, genel akademik not ortalaması ve yaşın birlikte akademik ertelemedeki toplam varyansın %27' sini ($R^2 = .27$, $p < .001$) açıkladığı bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre ise yordayıcı değişkenler incelendiğinde öz düzenlemenin akademik ertelemenin en önemli (güçlü) yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni önem sırasıyla yaş ve genel akademik not ortalaması değişkenleri takip etmektedir. Genel lise örnekleme ve kadın lise örnekleminde olduğu gibi, sürekli kaygının erkek lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular çerçevesinde erkek lise öğrencilerinde öz düzenleme ve genel akademik not ortalamalarıyla akademik ertelemeleri arasında negatif, yaşlarıyla arasında ise pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada davranışsal bileşen olarak belirlenen öz düzenlemenin hem lise öğrencilerinin genelinde hem de kadın ve erkek öğrencilerde akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu, öz düzenlemedeki artışla akademik ertelemenin azaldığı ortaya konmuştur. Öz düzenleme değişkenini lise öğrencilerinin genelinde ve kadınlarda genel akademik not ortalaması ve yaş değişkenleri; erkeklerde ise yaş ve genel akademik not ortalaması değişkenleri takip etmektedir. Tüm gruplarda, genel akademik not ortalamasıyla akademik erteleme arasında negatif bir ilişkinin olduğu; yaş ile akademik erteleme arasında ise pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın tüm çalışma gruplarında yapılan korelasyon analizleri sonucunda bilişsel değişken olarak belirlenen akılcı olmayan inanç ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada bu bağımsız değişken regresyon analizine dahil edilmemiştir. Son olarak araştırmada duyuşsal değişken olarak belirlenen sürekli kaygının ise her bir çalışma grubunda akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Sonuçlar ilgili başlıklar altında aşağıda tartışılmıştır.

4.1. Lise Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordanmasına İlişkin Tartışma

Araştırmada davranışsal bileşen olarak belirlenen *öz düzenlemenin* lise öğrencilerinin genelinde akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu ve lise öğrencilerinde öz düzenleme arttıkça akademik ertelemenin azaldığı bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinde öz düzenlemenin negatif düzeyde akademik ertelemeyi yordadığını ortaya koyan (Ebadi ve Shakoorzadeh, 2015) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte lise öğrencileriyle yapılan bazı araştırmalarda bireyin öz düzenleme becerileriyle ilgili inancı anlamına gelen “öz düzenleme için öz yeterlilik” değişkeniyle akademik erteleme ilişkisinin incelendiği dikkati çekmektedir. Bu amaçla yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinde öz düzenleme için öz yeterlilik değişkeninin akademik ertelemenin negatif düzeyde en güçlü yordayıcısı olduğunun ortaya konması (Klassen ve diğerleri, 2009) mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde öz düzenlemeyi öğrenme stratejilerinin akademik ertelemenin anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koyan (Motie ve diğerleri, 2012) araştırma bulguları da mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmaların bazılarında öz düzenlemenin ertelemeyi açıklamada en güçlü yordayıcı değişken olduğunun ortaya konması (Uzun Özer, 2010; Uzun Özer ve diğerleri, 2014) mevcut araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bazılarında ise öz düzenlemenin ertelemeyi açıklayan yordayıcı bir değişken olduğunun bulunması (Klassen ve diğerleri, 2008; Strunk ve Steele, 2011) mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise yetersiz/ eksik öz düzenleme (underregulation) ve hatalı/yanlış öz düzenleme (misregulation) şeklinde tanımlanan öz düzenlemenin iki ayrı formunun da ertelemeyi doğrudan yordadığının ortaya konması (Balkıs ve Duru, 2015) mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Üniversite ve lise öğrencileriyle

yürütülen araştırmalar ve mevcut araştırma bulgusu ışığında eğitim alanında öğrenme amacını oluşturabilen, amacı doğrultusunda performansını gözlemleyebilen ve amacına ulaşmak için bilişini, güdüsünü ve davranışını düzenleyebilen lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi ve davranışlarının da az olacağı ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinde öz düzenleme sonrasında akademik ertelemeyi yordayan değişkenlerden birinin genel akademik not ortalaması olduğu ve genel akademik not ortalamasındaki artışla akademik ertelemenin azaldığı ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgu akademik ertelemeyle akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı ilişki ortaya koyan (Çakıcı, 2003; Ekinci, 2011; Joubert, 2015; Kim ve Seo, 2015; Rosario ve diğerleri, 2009) ve akademik başarının lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi yordadığı (Owens ve Newbegin,1997; Yayı ve Düşmez, 2016) sonucuna ulaşan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada da akademik başarının üniversite öğrencilerinde ertelemeyi anlamlı düzeyde yordaması (Akkaya, 2007) çalışma grupları farklı olsa da mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Akademik başarının artması bireyin özyeterliliğini ve çalışma motivasyonunu arttıran unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle akademik başarısı artan bireylerin akademik alanda daha az erteleme yapması bu bireylerin özyeterlilik inançlarının ve çalışma motivasyonlarının yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada lise öğrencilerinde öz düzenleme ve genel akademik not ortalamasıyla birlikte akademik ertelemeyi yordayan son değişkenin yaş olduğu ve yaştaki artışla lise öğrencilerinin akademik ertelemelerinde de artışın yaşandığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu lise öğrencilerinde yaşla birlikte akademik ertelemenin de arttığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla (Owens ve Newbegin, 1997) tutarlılık göstermektedir. Sınıf düzeyinin akademik ertelemedeki yordayıcılığını incelemek amacıyla lise öğrencileriyle yürütülen başka bir araştırma sınıf düzeyinin pozitif düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğunun ortaya konması (Yayı ve Düşmez, 2016) mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte üniversite öğrencileriyle yürütülen bazı araştırmalarda yaşın üniversite öğrencilerinde ertelemeyi yordadığının ortaya konması (Rabin, Fogel ve Netter-Upham, 2011; Ulukaya, 2012) çalışma grubu farklı olsa da mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen başka bir araştırmalarda ise yaşın ertelemede anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunması (Akkaya, 2007) mevcut araştırma bulgularını desteklememektedir. Ergenlik denemi içerisinde yer alan lise yıllarında bireylerin büyük bir çoğunluğu biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşma sürecinde yer almakta ve bu nedenle yaşa özgü farklılıklar ve değişimler gözlenebilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada yaşın akademik ertelemede pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olması lise yıllarının hızlı ve sürekli bir gelişim ve değişimin yaşandığı ergenlik dönemine denk gelmesiyle açıklanabilir. Aynı zamanda özellikle lisenin son yıllarının stresin ve yorgunluğun daha fazla hissedildiği üniversiteye hazırlık aşamasını kapsamaması nedeniyle akademik ertelemenin yaşla birlikte arttığı ve son sınıf öğrencilerinin daha fazla akademik erteleme yapabildiği ifade edilebilir. Bununla birlikte Türkiye’de örgün eğitim sisteminde üniversite sınavına hazırlanan özellikle son sınıf öğrencilerinin okulla ilgili akademik sorumluluklarını geri plana atarak sınav hazırlıklarına daha fazla ağırlık verdiği gözlenmektedir. Araştırmada öğrencilerin akademik ertelemelerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçme aracı ise özellikle okulla ilgili akademik sorumlulukları ertelemeyi kapsayan maddelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda yaşla birlikte akademik ertelemenin artması bulgusu Türkiye’deki sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenci çalışmalarına yansması ve araştırmada kullanılan ölçme aracının özellikle okulla ilgili akademik sorumlulukları ertelemeyi kapsayan maddelerden oluşmasıyla da açıklanabilir.

Araştırmada *sürekli kaygının* akademik ertelemeyi açıklamada yordayıcı bir değişken olmadığı görülmüştür. Alanyazın gözden geçirildiğinde lise öğrencileriyle yürütülen araştırmalarda akademik ertelemeyle sürekli kaygı ilişkisinin incelendiği araştırmalara (Lay ve

diğerleri, 1989; Owens ve Newbegin, 1997) rastlanılmış fakat sürekli kaygının akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır. Bununla birlikte kaygının iki farklı türü olmakla birlikte durumluk ve sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ileri sürülmektedir (Öner ve Lecompte, 1998) ve alanyazın incelendiğinde durumluk kaygının akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla lise öğrencileriyle yürütülen araştırmalara rastlanılmıştır. Lise öğrencileriyle yürütülen bazı araştırmalarda durumluk kaygının akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamadığının ortaya konması (Aydoğan, 2008; Kandemir, 2012) mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmaların bazılarında sürekli kaygının erteleme varyansına anlamlı bir katkı sağlamadığının bulunması (Haycock ve diğerleri, 1998), sürekli kaygı ve durumsal kaygının sınav öncesi ve sınav günü geciktirme davranışında anlamlı bir yordayıcı olmadığının ortaya konması (Lay ve Silverman, 1996) mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sürekli kaygıyla akademik erteleme ilişkisini inceleyen diğer bir araştırmada ise sürekli kaygının akademik ertelemeye anlamlı bir yordayıcı olduğunun ortaya konması (Eksi ve Dilmaç, 2010) mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte değildir.

Akademik ertelemeyle kaygı ilişkisini incelemek amacıyla lise ve üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmalar gözden geçirildiğinde birbiriyle tutarlı bulguların olmadığı dikkati çekmektedir. Mevcut araştırma bulgusunda da akademik ertelemeyle sürekli kaygı arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya konmasına rağmen sürekli kaygının akademik ertelemeyi açıklamada anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte Ferrari, ve diğerleri (1995) erteleme ve kaygı ilişkisini inceleyen araştırmaları gözden geçirdikleri çalışmalarında erteleme ve kaygı arasında tartışmalı bir ilişkinin olduğunu, bu iki kavramın birbiriyle örtüşen bir yapı göstermesinden dolayı ilişkinin yönüyle ilgili bir fikir birliğinin sağlanamadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, mevcut araştırmada iki değişken arasında çıkan ilişki, akademik ertelemenin kaygıyı açıklayıcı olabileceğine ilişkin bir işaret olabilir.

Son olarak, araştırmanın tüm çalışma gruplarında yapılan korelasyon analizleri sonucunda bilişsel değişken olarak belirlenen akılcı olmayan inanç ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada bu bağımsız değişken regresyon analizine dahil edilmemiştir. Alanyazında akılcı olmayan inancın akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü incelemek amacıyla lise öğrencileriyle yürütülen araştırmalara rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra üniversite öğrencileriyle yapılan bazı araştırmalarda ise akılcı olmayan inancın yordayıcılığının incelendiği fakat bu araştırmalarda birbiriyle tutarlı olmayan bulgulara ulaşıldığı dikkati çekmektedir (Berber Çelik, 2014; Beswick ve diğerleri, 1988; Kağan, 2009). Akademik ertelemeyle akılcı olmayan inanç ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde hasta veya normal popülasyon için geliştirilmiş ölçme araçlarının kullanılarak akılcı olmayan inancın değerlendirildiği, bunun yanı sıra öğrencilerin akademik alanla ilgili akılcı veya akılcı olmayan inançlarını değerlendirmeye dönük bir ölçme aracının sıklıkla kullanılmadığı dikkati çekmektedir. Aynı zamanda belirli bir alandaki (akademik alan) belli bir davranışın (erteleme) ölçülmesinde bu amaca hizmet eden ölçme araçlarının kullanılmasının daha yararlı olacağı ifade edilmektedir (Balkıs, vd., 2013). Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmanın tüm çalışma gruplarında akademik ertelemeyle akılcı olmayan inanç arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamamış olması araştırmada kullanılan ölçme aracının bireylerin akademik alandaki akılcı olmayan inançlarını belirlemeyi amaçlamaktan ziyade bireylerin her alanda gözlenebilen genel akılcı olmayan inançlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracı olmasıyla açıklanabilir.

4.2. Kadın ve Erkek Lise Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordanmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın regresyon analizleri sonucunda lise öğrencilerinin genelinde olduğu gibi *öz düzenlemenin* kadın ve erkek lise öğrencilerinde akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu ve *öz düzenleme* artıkça akademik ertelemenin azaldığı bulunmuştur. Kadın ve erkek lise öğrencilerinde *öz düzenleme* için *öz yeterlilik* değişkeninin akademik ertelemenin negatif düzeyde en güçlü yordayıcısı olduğunun ortaya konması (Klassen ve Kuzucu, 2009) mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın tüm gruplarda *öz düzenlemenin* akademik ertelemeyi açıklamada en güçlü yordayıcı değişken olduğunun ortaya konması akademik alandaki ertelemelerin bir *öz düzenleme* sorunu olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmada kadın ve erkeklerde *genel akademik not ortalamasının* ertelemeyi negatif düzeyde yordayan bir değişken olduğu görülmüştür. Bununla birlikte her iki grupta genel akademik not ortalamasının ertelemeyi yordayıcı gücünün farklılaştığı, kadınlarda *öz düzenleme* sonrasında genel akademik not ortalamasının ertelemeyi yordayan değişkenlerden biri olduğu, erkeklerde ise *öz düzenleme* ve yaş sonrasında genel akademik not ortalamasının akademik ertelemeyi yordayan üçüncü değişken olduğu dikkati çekmektedir. Ergen kız ve erkek öğrencilerle yürütülen bir araştırmada düşük notlara sahip olmanın tek başına akademik erteleme üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunun ortaya konması (Owens ve Newbegin, 2000) mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada ise kadınlarda akademik başarının ertelemeyi açıklamada anlamlı bir yordayıcı olduğunun ortaya konması mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikteyken erkeklerde akademik başarının ertelemeyi açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığına ortaya konması (Akkaya, 2007) mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte değildir.

Araştırmada kadın ve erkek öğrenciler arasında genel akademik not ortalamasının akademik ertelemeyi yordayıcılığında ortaya konan bu farklılığı kadınların akademik başarıya daha fazla önem vermesiyle açıklamak mümkün görünmektedir. Nitekim yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda kadınların akademik başarısının daha iyi olduğu dikkati çekmektedir. Diğer yandan kadın lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının daha fazla olduğu ve okula ait hissetmenin akademik başarıyı arttırdığı ifade edilmektedir (Sarı, 2013). Okul yaşantısı ve akademik başarıya verdiği önem nedeniyle de kadınlardaki akademik ertelemenin açıklanmasında genel akademik not ortalamasının daha önemli bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada kadın ve erkeklerde *yaşın* ertelemeyi pozitif düzeyde yordayan bir değişken olduğu görülmüştür. Bununla birlikte her iki grupta yaşın ertelemeyi yordayıcı gücünün farklılaştığı, kadınlarda *öz düzenleme* sonrasında yaşın ertelemeyi yordayan değişkenlerden biri olduğu, erkeklerde ise *öz düzenleme* sonrasında yaşın akademik ertelemeyi yordayan ikinci değişken olduğu dikkati çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde yaşın akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü incelemek amacıyla kadın ve erkek lise öğrencileriyle yapılan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bununla birlikte üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmalarda kadın ve erkeklerde ayrı ayrı yaşın akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamadığının bulunması (Akkaya, 2007) mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte değildir.

Araştırmanın kadın ve erkek çalışma gruplarında lise öğrencilerinin genelinde olduğu gibi *sürekli kaygının* akademik ertelemeyi açıklamada yordayıcı bir değişken olmadığı görülmüştür. Alanyazın gözden geçirildiğinde sürekli kaygının akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü incelemek amacıyla kadın veya erkek lise öğrencileriyle yapılan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmalarda yüksek düzeyde erteleme davranışıyla kaygı arasında bulunan pozitif düzeyde anlamlı ilişkinin kadınlarda daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Rothblum ve diğerleri, 1986). Bu bağlamda kaygılı olan kadınların

daha fazla erteleme yaptığını ileri süren bu araştırma bulgularının mevcut araştırma bulgularını desteklemediği ifade edilebilir.

Araştırma bulguları çerçevesinde lise öğrencilerinin akademik ertelemelerinde cinsiyete özgü farklılıkların olduğu ve yaşla birlikte öğrencilerin akademik alandaki ertelemelerinde artışın yaşandığı ifade edilebilir. Aynı zamanda davranışsal bileşen olarak belirlenen öz düzenlemenin lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi yordayan en güçlü değişken olduğunun ortaya konması ertelemenin bir öz düzenleme sorunu olabileceğine işaret etmektedir. Lise öğrencileri arasında akademik ertelemenin yaygın olduğu ve bu problemlili davranışın hem akademik alanda hem de bireyin ruh sağlığında olumsuz birtakım sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında lise öğrencileri arasında akademik ertelemeyi önleyici ve/veya müdahale edici yardım hizmetleri planlanırken cinsiyete özgü farklılıkların olabileceği göz önünde bulundurularak ertelemenin özellikle davranışsal bileşen olan öz düzenlemeyle ilişkisinin dikkate alınması programın etkililiği açısından yararlı olacaktır. Diğer taraftan alanyazında ertelemenin bir kişilik özelliği olarak görülmesi göz önünde bulundurularak geliştirilen bu programlarda ertelemeyle ilişkili olduğu düşünülen mükemmeliyetçilik, sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin de dikkate alınması önerilebilir (Boysan ve Kiral, 2016; Çam, 2013; Milgram ve diğerleri, 1998; Özer, 2012).

Araştırmada akademik ertelemenin akademik başarıyla negatif düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, diğer bir ifadeyle öğrenci akademik başarısındaki artışla akademik ertelemenin azaldığı ortaya konmuştur. Bu problemlili davranışın akademik başarıyla ilişkisi ve yaşla birlikte artışı da dikkate alındığında lise öğrencilerindeki akademik ertelemenin üzerinde durulup çalışılması gereken başlı başına bir alan olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan alanyazın incelendiğinde akademik ertelemeyi önleme (Düşmez, 2013; Kağan, 2010) veya ertelemeyle baş etme (Berber Çelik, 2014) amaçlı eğitim programlarının özellikle üniversite öğrencilerine yönelik hazırlandığı ve bu amaçla hazırlanan eğitim programlarına lise örneğinde rastlanılmadığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle lise öğrencilerine yönelik akademik ertelemeyi önleyici veya akademik ertelemeye müdahale edici eğitim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmesi ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yıllık çalışma planında akademik ertelemeyle ilgili grup etkinliklerini kapsayan küçük sınıflarda özellikle önleyici ve son sınıflarda ise müdahale edici çalışmalara yer verilmesi önerilebilir.

Araştırmada tüm çalışma gruplarında öz düzenlemenin akademik ertelemeyi açıklamada en güçlü yordayıcı değişken olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda eğitim alanında öğrenme amacı oluşturabilen, amacı doğrultusunda düşünce, güdü ve davranışlarını düzenleyebilen ve sergilediği performansı gözlemleyebilen lise öğrencilerinin akademik alanda daha az erteleme yaptığı ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusu ışığında akademik ertelemeyi önleyici veya müdahale edici eğitim programları hazırlanırken öz düzenlemenin önemi konusunda bilgilendirmelerin yapılması ve bu davranışın kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmesi yararlı olacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, sorumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balkıs, M. (2013). *Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying*. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13(1), 57-74.

- Balkis, M., & Duru, E. (2015). *Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form*. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459
- Balkis, M., Duru, E., & Buluş, M. (2013). *Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model*. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic press.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgram, D. L. (2000). *Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping*. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 3-13.
- Berber Çelik, Ç. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğini sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). *Psychological antecedents of student procrastination*. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Boysan, M., & Kiral, E. (2016). *Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control*. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-13.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). *Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled*. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çam, Z. (2013). *Ergenlerde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliği*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89-96.
- Díaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). *An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination*. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 554-558.
- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). *Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran City*. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özzerlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ekşi, H., & Dilmaç, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet.
- Ferrari, J. R. (1991). *Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics*. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). *Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults*. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.
- Gürültü, E., & Deniz, L. (2017). *Investigation of the relationship between high school students' academic procrastination behaviors and their use of social media*. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 772-788.
- Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). *Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety*. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 76(3), 317-324.
- Janssen, J. (2015). *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Student and Relationship to Academic Achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia State University, Atlanta.
- Joubert, C. P. (2015). *The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa*. Master of Arts. University of South Africa.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). *Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations*. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-24.
- Kağan, M. (2009). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 113-128.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin ruhsal gelişimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). *The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis*. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). *Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey*. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Yeo, L. S. (2009). *A cross-cultural study of adolescent procrastination*. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799-811.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination*. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Lay, C., & Silverman, S. (1996). *Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior*. *Personality and Individual Differences*, 21(1), 61-67.
- Lay, C.H., Edwards, J.M., Parker, J.D.A., & Endler, N.S. (1989). *An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period*. *European Journal of Personality*, 3, 195-208.
- Milgram, N. A., Gehrman, T., & Keinan, G. (1992). *Procrastination and emotional upset: A typological model*. *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1307-1313.
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). *The procrastination of everyday life*. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197-212.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). *Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents*. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). *Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents*. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 345-361.
- Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). *Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299-2308.
- Neenan, M. (2008). *Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches*. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(1), 53-62.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). *Procrastination in high school achievement: A causal structural model*. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12 (4), 869-887.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (2000). *Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: gender and personality variations*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 111-124.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1998). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri: El kitabı*. (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özer, A. (2012). *Procrastination: Rethinking Trait Models*. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). *Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function*. *Journal of Clinical And Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Roghani, L., Aghahoseini, T., & Yazdani, F. (2015). *The Relationship between the academic procrastination and the academic self-efficacy for academic achievements in female high school students in Isfahan in the 2013-2014 academic year*. *Journal of Management Sciences*, 1(12), 385-390.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). *Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables*. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(01), 118-127.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). *Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators*. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387.
- Saddler, C. D., & Sacks. (1993). *Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students*. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Sarı, M. (2013). *Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu*. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 147-160.
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). *Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses*. *Teaching of Psychology*, 6(1), 23-25.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). *Self-regulation and academic procrastination*. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). *Trait and situational factors in procrastination: An interactional model*. *Journal of Socifal Behavior & Personality*, 12(4), 889-903.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). *Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents*. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.
- Siyez, D. M., & Aysan, F. (2007). *Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-168.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). *Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination*. *Psychological Reports*, 109(3), 983-989.

- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). *Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling*. *Psychological Science*, 8 (6), 454-458.
- Toy, B. Y. (2014). *Ders Çalışmaya Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Aralarındaki Çoklu Aracılık İlişkisi*. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(4), 505-527.
- Türküm, A. S., Balkaya, A., & Balkaya, E. (2005). *Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 77-85.
- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anababa tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2009). *Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun Özer, B. (2010). *A path analytic model of procrastination: Testing cognitive, affective and behavioral components*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2011). *A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more*. In International Conference on Education Research and Innovation, 18, 34-37.
- Uzun Özer, B., & Ferrari, J. R. (2011). *Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students*. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Uzun Özer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E., & Essau, C. (2014). *Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination*. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 309-319.
- Uzun, A.E. (2016). *Farklı liselere devam eden ergenlerin facebook bağlanma stratejileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Wesley, J. C. (1994). *Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance*. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408.
- Yaycı, L., & Düşmez, İ. (2016). *Adolesanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 82-101.
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Extended Abstract

Procrastination is defined typically as an irrational tendency to delay tasks that should be completed or has been defined as the act of needlessly delaying tasks to the point of experiencing subjective discomfort. Research has shown that procrastination is not merely a deficit of time organization and study skills but involves a complex interaction of psychological variables such as cognitive, affective, and behavioral. Also, there have been both trait and situational accounts of procrastination. Trait procrastination often represents a habitual activity that is manifest across situations and over time. Otherwise, a situational approach to procrastination draws attention to the circumstances under which people are likely to procrastinate. The most common type of situational delay is academic procrastination.

Academic procrastination have been defined students procrastination on such academic tasks as writing term papers, studying for exams, keeping up with weekly reading assignments, performing administrative tasks, attending meetings, and performing academic tasks in general. Delaying on academic tasks to the point of experiencing anxiety is a common practice among college students. It is noteworthy that delaying academic responsibilities at the level of habits leads to some negative academic outcomes and some mental health problems such as depression and anxiety. Also, it is suggested that, as stated above, procrastination has cognitive, emotional and behavioral components. But it is seen that these three dimensions were examined together, especially in research conducted with university students. When the literature was examined, no similar researches with high school students were found. Thus, the first aim of this study was to examine the contributions of variables related to trait anxiety, irrational beliefs, self-regulation, age and grade point average for the prediction of academic procrastination of high school students. Also, the second aim was to examine the contributions of variables related to trait anxiety, irrational beliefs, self-regulation, age and grade point average for the prediction of academic procrastination of high school students in both genders separately.

The sample consisted of 1718 high school students (904 female, 814 male: $M_{\text{age}}=16,5$ years old, $SD=1,04$, range 14 to 20) from a public high school in Turkey. Data was collected by Academic Procrastination Inventory, Irrational Beliefs Scale-Adolescent form, Adolescent Self-Regulatory

Inventory and Trait Anxiety Subscale of State-trait Anxiety Inventory and a questionnaire (gender, grade levels, and type of school, age, and grade point average) which was developed by the researcher. In the analysis of data collected from 1607 high school students, Pearson Correlation Analysis and Multiple Hierarchical Regression Analysis were used.

The results of regression analysis for the total sample revealed that self-regulation, grade point average and age were significant predictors of academic procrastination. However, trait anxiety does not have any significant contribution to the prediction of academic procrastination. When it was considered whether there are differences between females and males in terms of pattern, similarly in total sample, it was found that self-regulation is the strongest predictor of academic procrastination in females. On the other hand, it was determined that grade point average and age are significant predictors of academic procrastination but not trait anxiety in female sample. Similarly, in male sample it was found that the strongest predictor of academic procrastination is self-regulation, following this, age and grade point average are respectively significant predictors of academic procrastination but not trait anxiety. Finally, there was no significant relationship between academic procrastination and irrational beliefs after correlation analysis in all study groups of the study. Therefore, irrational beliefs has not been included in the regression analysis.

Consistent with previous studies, self-regulation was a significant predictor of academic procrastination at a negative level for all groups. Besides, the fact that self-regulation is the strongest predictor of academic procrastination for all groups is an indication that academic procrastination may be a self-regulation problem. Also, academic procrastination was found to be related to age such that as students aged, they were more likely to procrastinate, suggestion that procrastination may be a learned behavior. Moreover, for all groups, grade point average was found to be a significant predictor of academic procrastination at a negative level. The lack of a meaningful relationship between academic procrastination and irrational beliefs in all study groups can be explained by the fact that the instrument used in the research is not a measurement tool aimed at determining the irrational beliefs of individuals in the academic field. Finally, for all groups, trait anxiety was not a significant predictor of academic procrastination. This result can be explained by the fact that by the complex and controversial relationship between anxiety and procrastination. In the light of these findings, when prevention and intervention assistance of academic procrastination are planned for high school students, it is useful to take into consideration that this pattern can be differentiated according to gender and there is a strong correlation between academic procrastination and especially self-regulation which is the behavioral component. It would also be beneficial to include in these programs activities that specifically develop self-regulation skills.