

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN  
AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ  
İNCELENMESİ  
Yüksek Lisans Tezi**

**Nilüfer ÇETİN**

**Eskişehir, 2016**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ  
İNCELENMESİ**

**Nilüfer ÇETİN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı  
Danışman: Prof. Dr. Esra CEYHAN**

**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Aralık, 2016**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nilüfer ÇETİN'in "Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı tezi 09.12.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Adı-Soyadı**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Esra CEYHAN

Üye : Yard.Doç.Dr. Yıldız KURTYILMAZ

Üye : Yard.Doç.Dr. Meryem DEMİR GÜDÜL

Prof.Dr. Esra CEYHAN  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müdürü

## ÖZET

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Nilüfer ÇETİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık, 2016

Danışman: Prof. Dr. Esra CEYHAN

Bu araştırmada ilk olarak lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğinin ve farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak lise öğrencilerinde sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamasının akademik ertelemeyi yordayıcılıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Üçüncü olarak ise kadın ve erkek lise öğrencilerinde ayrı ayrı sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamasının akademik ertelemeyi yordayıcılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için Akademik Erteleme Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç-Ergen Formu, Ergen Öz Düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. 1607 lise öğrencisinden toplanan verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Pearson korelasyon analizi, iki yönlü varyans analizi ve çoklu hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada, lise öğrencilerinin çoğunlukla akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin kadın lise öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra sınıf düzeyi açısından lise öğrencilerinin akademik ertelemelerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı ve 12. sınıf öğrencileriyle 9. ve 10. sınıf öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir etkileşim olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular sınıf düzeyi yüksek olan erkek lise öğrencilerinin sınıf düzeyi düşük olan kadın ve erkek lise öğrencilerine kıyasla daha fazla akademik erteleme yaptığına işaret etmektedir. Okul türü değişkeninin ve bununla birlikte cinsiyet ile okul türü arasındaki etkileşimin lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olmadığı da bulunmuştur.

Araştırmanın regresyon analizi sonucunda lise öğrencilerinin genelinde akademik erteleme en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olduğu, bu değişkeni sırasıyla genel akademik not ortalaması, yaş ve akılcı olmayan inancın izlediği, sürekli kaygının ise yordayıcı bir değişken olmadığı ortaya konmuştur. Kadın ve erkek açısından bu örüntünün farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise kadın lise öğrencilerinde de lise öğrencilerinin genelinde olduğu gibi akademik erteleme en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda kadınlarda öz düzenleme değişkeni sonrasında akademik erteleme en güçlü yordayıcıları arasında sırasıyla genel akademik not ortalaması ve yaş değişkenlerinin yer aldığı ve sürekli kaygı ile akılcı olmayan inancın ise yordayıcı değişkenler olmadığı ortaya konmuştur. Erkek lise öğrencilerinde ise diğer iki çalışma grubunda olduğu gibi akademik erteleme en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olduğu bulunmuş ve akademik erteleme yordayıcılıkları bağlamında öz düzenleme değişkenini sırasıyla yaş, genel akademik not ortalaması ve akılcı olmayan inancın takip ettiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde diğer iki çalışma grubunda olduğu gibi erkek çalışma grubunda da sürekli kaygının akademik erteleme anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik erteleme, Sürekli kaygı, Akılcı olmayan inanç,  
Öz düzenleme, Lise öğrencileri.

## **ABSTRACT**

### **THE INVESTIGATION OF PROCRASTINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

Nilüfer ÇETİN

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Institute of Education, December, 2016

Supervisor: Prof. Esra CEYHAN

The first aim of this study was to investigate how high school students' procrastination levels show distribution and whether the procrastination levels of those students with different genders vary significantly by class levels and type of school they study. The second aim of the study was to examine the contributions of variables related to trait anxiety, irrational beliefs, self-regulation, age and general average for the prediction of academic procrastination of high school students. The third and last aim was to examine the contributions of variables related to trait anxiety, irrational beliefs, self-regulation, age and general average for the prediction of academic procrastination of high school students in both genders separately. In this study, Academic Procrastination Scale, Trait Anxiety Scale, Irrational Beliefs – Adolescent Form, Self-Regulation Scale for Adolescent and Demographic Information Form were all used as data collection tools. In the process of data analysis collected from 1607 high school students, descriptive statistics, Pearson Correlation Analysis, Two Way ANOVA and Multiple Hierarchical Regression Analysis were employed and significance level was accepted to be .05 during the interpretation stage of the data.

In the study, results indicated that academic procrastination is in a medium level among high school students. It was also found that academic procrastination levels of male high school students are significantly higher than female students. Furthermore, it was found that academic procrastination levels of students vary by the level of class and procrastination level of students in 12nd grade is significantly higher than both 9th and 10th grade students. Additionally, it was revealed that male students studying in higher class levels show higher levels of procrastination than both male and female students studying in lower class levels. However, there is not a significant difference between gender and school type interaction.

The results of regression analysis for the total sample revealed that self-regulation, general average, age and irrational beliefs were respectively 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 general average and age are significant predictors of academic procrastination but not trait anxiety and irrational beliefs in female sample. Similarly, in male sample it was found that the strongest predictor of academic procrastination is self-regulation, following this, age, general average and irrational beliefs are significant predictors of academic procrastination but not trait anxiety. Results and implications were discussed in the light of relevant literature and research findings and suggestions were made accordingly.

**Key Words:** Academic procrastination, Trait anxiety, Irrational beliefs, Self-regulation, High school students.

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans yapma isteği yaşantımın bir kenarında olan ama hep çeşitli nedenlerle ertelediğim bir şeydi, belki de bu nedenle aklıma gelen ilk çalışma konusu erteleme oldu. Lisans mezuniyetimden 13 yıl sonra yorucu ama bir o kadar da alanımda gelişmemi sağlayan bu eğitim sürecini yaşam koşullarımdaki zorluklara rağmen başarıyla tamamlayabildiğim için öncelikle kendime teşekkürü bir borç bilirim. Ben belki de geç kalmışlığın aceleciliğiyle hareket ederken, değerli tez Hocam Prof. Dr. Esra CEYHAN bana sabırlı olmayı, eksiklerim ve hatalarımı görerek ve doğrusunu ortaya koyarak yol almayı öğretti. Değerli tez Hocama sonsuz sabırla tecrübesini ve bilgisini benimle paylaşarak gelişimime sağladığı tarifi mümkün olmayan katkısı nedeniyle ne kadar teşekkür etsem azdır. Aynı zamanda tez hazırlama sürecinde değerli zamanını bana ayırarak bilgi, fikir ve görüşlerini benimle paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Aykut CEYHAN hocama da teşekkürü bir borç bilirim. Meslektaşım Ahmet ALTINOK'a analiz sürecindeki yardımlarından ve motivasyonumu kaybettiğim anlardaki cesaretlendirmelerinden dolayı minnettarım. Aynı zamanda manevi desteklerini benden esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Görevlisi Gamze ÜLKER TÜMLÜ ve Rana TURAN'A da sonsuz teşekkürler. Araştırma kapsamına giren liselerde ölçme araçlarını sabır ve ilgiyle dolduran tüm öğrencilere, uygulama sürecinde kolaylıklar sağlayan okul yönetici ve öğretmenlerine ayrıca teşekkür ederim. Bu sürece başlamamda, o ilk adımı atmamda beni cesaretlendiren, bu süreçte yanımda olan, varlığı ve desteğiyle beni motive eden eşim Hasan ÇETİN' e ve manevi desteklerini daima hissettiğim annem, babam, ablam ve abime sonsuz teşekkürler.

Son olarak, hem ders dönemi hem de tez yazım sürecindeki sabırları, anlayışları ve manevi destekleri nedeniyle teşekkür fazlasıyla borç bildiklerim kızlarım, Duygum ve Defnem. Bu çalışmayı yaşamımın anlamı olan kızlarıma ithaf ediyorum.



## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Nilüfer ÇETİN

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ .....	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar DİZİNİ .....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiv
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Amaç .....	8
1.2. Önem.....	9
1.3. Sınırlıklar.....	11
1.4. Tanımlar.....	11
2. ALANYAZIN.....	12
2.1. Erteleme İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	12
2.1.1. Ertelemenin tanımı ve doğası.....	12
2.1.2. Ertelemenin döngüsü.....	14
2.1.3. Ertelemenin nedenleri.....	17
2.1.4. Ertelemenin türleri.....	21
2.2. Akademik Ertelemeye İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	23
2.2.1. Akademik erteleme tanımı.....	23
2.2.2. Akademik erteleme nedenleri.....	24
2.2.3. Akademik erteleme sonuçları.....	25
2.2.4. Akademik erteleme ile ilgili kuramsal yaklaşımlar.....	27
2.2.4.1. Psikoanalitik kuram.....	27
2.2.4.2. Psikodinamik kuram.....	27
2.2.4.3. Davranışçı kuramlar.....	29
2.2.4.4. Akılcı-duygusal-davranışçı kuram.....	31
2.3. Sürekli Kaygı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	32

	<u>Sayfa</u>
2.4. Akılcı Olmayan İnanç İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	34
2.5. Öz Düzenleme İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	37
2.6. İlgili Araştırmalar.....	40
2.6.1. Akademik erteleme yaygınlığı inceleyen araştırmalar.....	41
2.6.2. Akademik erteleme ile demografik değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmalar.....	42
2.6.2.1. <i>Akademik erteleme ve cinsiyet</i> .....	42
2.6.2.2. <i>Akademik erteleme ve sınıf düzeyi/yaş</i> .....	44
2.6.2.3. <i>Akademik erteleme ve okul türü</i> .....	45
2.6.2.4. <i>Akademik erteleme ve akademik başarı</i> .....	46
2.6.3. Akademik erteleme ile psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar.....	48
2.6.3.1. <i>Akademik erteleme ile sürekli kaygı ilişkisini inceleyen araştırmalar</i> .....	48
2.6.3.2. <i>Akademik erteleme ile akılcı olmayan inanç ilişkisini inceleyen araştırmalar</i> .....	51
2.6.3.3. <i>Akademik erteleme ile öz düzenleme ilişkisini inceleyen araştırmalar</i> .....	53
2.6.3.4. <i>Akademik erteleme ile sürekli kaygı ve akılcı olmayan inanç ilişkisini inceleyen araştırmalar</i> .....	56
3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1. Akademik erteleme ölçeği.....	60
3.3.2. Akılcı olmayan inanç ölçeği-ergen formu.....	61
3.3.3. Ergen öz düzenleme ölçeği.....	62
3.3.4. Sürekli kaygı ölçeği.....	62
3.3.5. Kişisel bilgi formu.....	64
3.4. Veri Toplanması ve Analizi.....	64
4. BULGULAR .....	66

	<u>Sayfa</u>
4.1. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	66
4.2. Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	66
4.3. Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	70
4.4. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular.....	73
4.5. Kadın Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular.....	76
4.6. Erkek Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular.....	78
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1. Sonuç.....	81
5.2. Tartışma.....	83
5.2.1. Lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması.....	83
5.2.2. Farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması.....	84
5.2.3. Farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin okul türüne göre akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması.....	87
5.2.4. Lise öğrencilerinde akademik ertelemenin yordanmasına ilişkin bulguların tartışılması.....	88
5.2.5. Kadın ve erkek lise öğrencilerinde akademik ertelemenin yordanmasına ilişkin bulguların tartışılması.....	92
5.3. Öneriler.....	95
KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	112
ÖZGEÇMİŞ.....	122

## TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 3.1.</b> Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	59
<b>Tablo 4.1.</b> Lise Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Dağılımları.....	66
<b>Tablo 4.2.</b> Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Sınıf düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	67
<b>Tablo 4.3.</b> Lise Öğrencilerinin Cinsiyete ve Sınıfa Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	68
<b>Tablo 4.4.</b> Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 4.5.</b> Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	70
<b>Tablo 4.6.</b> Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	71
<b>Tablo 4.7.</b> Lise Öğrencilerinin Cinsiyete ve Okul Türüne Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	72
<b>Tablo 4.8.</b> Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve Genel Akademik Not Ortalaması Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikler .....	74
<b>Tablo 4.9.</b> Lise Öğrencilerinde Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve Genel Akademik Not Ortalamasının Akademik Erteleme Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	75
<b>Tablo 4.10.</b> Kadın Lise Öğrencilerin Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve Genel Akademik Not Ortalaması Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	76
<b>Tablo 4.11.</b> Kadın Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan inanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve Genel Akademik Not Ortalamalarının Akademik Erteleme Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	77

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Tablo 4.12.</b> Erkek Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve Genel Akademik Not Ortalaması Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	79
<b>Tablo 4.13.</b> Erkek Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve Genel Akademik Not Ortalamasının Akademik Erteleme Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	80
<b>Tablo 5.1.</b> Araştırmada Akademik Ertelemenin Yordayıcılarını Belirlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçlarının Özeti.....	82

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Şekil 4.1 (a)</b> Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	69
<b>Şekil 4.2 (b)</b> Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.....	69

## 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 bir takım sorunlarla karşılaşabildiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sınavlara son gün çalışma, proje ödevini son gün yapma, faturaları son dakikalarda ödeme, doktor randevusu almayı veya bankacılık işlemlerini sürekli bir sonraki güne bırakma veya en basit şekliyle odasını toplamayı bir sonraki ana bırakma eğilimi kaçınılmaz olarak bazı olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Alanyazınında bireylerin görevlerini veya sorumluluklarını bir sonraki güne veya günlere bırakma eğilimi erteleme kavramıyla ifade edilmektedir.

Erteleme eyleme geçerek tamamlanması uygun olan görevlerin gereksiz yere geciktirilmesi ve bu durumun sonucunda bireyin yoğun düzeyde üzüntü hissettiği an geciktirdiği görevi tamamlamaya eğilimli olması (Solomon ve Rothblum,1984; s.503) veya yapılması gereken ana kadar görevleri geciktirme ve böylesi bir geciktirme davranışı nedeniyle bireyin istenmeyen olumsuz sonuçlara maruz kalması olarak (Neenan, 2008,s.54) tanımlanabilmektedir. Erteleme tanımlarında dikkati çeken ortak tema “geciktirme” kavramı olmakla beraber her geciktirmenin erteleme olup olmadığıyla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bu noktada birey alışkanlık düzeyinde geciktirme yapıyorsa ve bu nedenle içsel ve dışsal olumsuz sonuçlara maruz kalıyorsa bu durumun erteleme olarak tanımlandığı görülmektedir (Burka ve Yuen, 2008, s. 7-13; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.1-2). Bununla birlikte bazı durumlarda bireylerin görevle ilgili ilave bilgi toplamak veya öncelikli olan diğer görevlere zaman ayırmak amacıyla ertelemeye başvurması kabul edilebilir bir durumdur. Görüldüğü gibi ertelemeye ne sıklıkla ve ne amaçla başvurulduğu veya işlevinin ne olduğuna bağlı olarak muhtemel sonuçları da farklılaşmaktadır.

Bireyin içsel ve kişilerarası işlevselliğini olumsuz bir şekilde etkileyen erteleme farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Ertelemenin yaygınlıkla kişilik özelliği ve durumsal erteleme olmak üzere iki farklı türde sınıflandırıldığı dikkati çekmektedir. Kişilik özelliği olarak erteleme yaşamın farklı alanlarında, 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, s.1-2). Durumsal ertelemenin en yaygın görülen türü ise akademik



ertelemedir (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997; s.890). Erteleme özellikle akademik alanda daha yoğun düzeyde yaşandığından (Motie, Heidari ve Sadeghi, 2012, s.2299; Rosario vd., 2009, s.118) 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, s.1307).

Akademik erteleme; öğrencilerin sınavlara çalışmayı veya haftalık okuma ödevlerini tamamlamayı geciktirmesi, dönem ödevi hazırlamayı son ana bırakması, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırmaması ve akademik yaşamla ilgili idari görevlerini geciktirmesi (kütüphane kitaplarının geri verilmesi, sınava kayıt olma gibi) şeklinde tanımlanabilmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986, s.387; Solomon ve Rothblum, 1984, s.504). Bir diğer deyişle, akademik alandaki erteleme ödevin teslim tarihinden hemen önce yapılması, kitapların süresi geçtikten sonra kütüphaneye teslim edilmesi, ödevlerin ertelenmesi veya sınav için hazırlık yapmaktansa diğer etkinliklerle zaman harcama gibi davranışları kapsamaktadır (Schouwenberg ve Lay, 1995,s.481).

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, s.23-24), görevin teslim tarihini kaçırmama (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988, s.211-213), sınav için hazırlanmayı geciktirme, sınav için daha az çalışma ve düşük akademik performansa sahip olma (Beck, Knoos ve Milgram, 2000, s.7; Rothblum vd., 1986, s.393;), akademik stres (Sharma ve Kaur, 2011, s. 125), yoğun düzeyde stres yaşamayla birlikte kapasitesinin altında performans sergileme (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1994, s.72), akademik yaşam doyumunun azalması (Balkıs, 2013 s.65-66) yer almaktadır. Bununla birlikte akademik alanda erteleme yapanların erteleme yapmayanlara kıyasla daha fazla stres ve daha fazla hastalık rapor ettiği (Tice ve Baumeister,1997, s. 457), depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu (Beswick vd., 1988, s.213-215; Saddler ve Sacks, 1993, s.869-871; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995, s.613; Soloman ve Rothblum, 1984, s. 507) ileri sürülmektedir. Bireyin akademik yaşantısı ve ruh sağlığındaki olumsuz sonuçları dikkate alındığında akademik alandaki erteleme eğiliminin uyum bozucu ve fonksiyonel olmayan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Ertelemenin akademik özel görevler bağlamında üniversite öğrencileri arasında (Burke ve Yuen, 2008, s.9; Ellis ve Knaus, 1977, s.1; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001, s.14; Rothblum vd., 1986,s.390) ve lise öğrencileri arasında (Janssen, 2015, s.67-73; Uzun Özer, 2009, s.14; Uzun Özer, 2011, s. 35-36; Uzun Özer ve Ferrari, 2011, s.37; Toy, 2014, s.514-515) yaygın olduğu ileri sürülmektedir. Aynı zamanda ertelemenin

özellikle akademik alanda öğrenci başarısını olumsuz etkileyen evrensel bir kavram olduğu (Motie vd., 2012, s.2299) ifade edilmektedir. Bununla birlikte üniversite örnekleminde akademik ertelemeyle ilgili araştırmaların lise örneklemine kıyasla daha fazla olduğu; lise örneklemindeki araştırmaların daha sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir.

Akademik ertelemeyle ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde üniversite öncesi dönemde erteleme olgusunun incelenmesinin önemine vurgu yapan araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Wesley (1994, s.407) lise öğrencilerinin akademik görevlerini sıklıkla ertelediklerini, bu ertelemenin akademik alanda olumsuz bir takım sonuçlara yol açtığını ve lise döneminde sergilenen akademik erteleme sıklığının üniversitedeki akademik performansı da olumsuz bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Owens ve Newbegin (1997, s.869-870,885), lise döneminde başlayan erteleme eğiliminin ileriki dönemlerde üstesinden gelinmesi zor, güçlü bir alışkanlık olabildiğini belirtmekte ve ertelemenin öğrenilmiş bir davranış olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmacılar ise yaştaki artışla akademik ertelemenin arttığını ileri sürmektedir (Balkıs, 2006, s.208; Çakıcı, 2003, s.91; Milgram ve Toubuiana, 1999, s. 357; Ulukaya, 2012, s.53). Bu çerçevede, akademik ertelemeyi incelemek amacıyla lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda olması da göz önünde bulundurularak üniversite öncesi dönemde bu problemli davranış oluşmadan veya bireyde değiştirilmesi güç bir davranışa dönüşmeden müdahale edilebilmesi için lise döneminde erteleme olgusunu inceleyen araştırma sayısının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'deki şuanki eğitim sisteminin yapısı ve bu problemli davranışın akademik başarıyla ilişkisi nedeniyle de lise dönemindeki akademik erteleme doğasını ortaya koymaya dönük araştırmalara yoğunlaşılması önemli görülmektedir. Ülkemizdeki örgün eğitim sisteminde lise dönemi mesleki tercih ve üniversiteye yerleşebilmede birçok birey için telafisi olmayan kritik bir dönemi kapsamaktadır. Nitekim lisede sunulan eğitim amaçları arasında bireyin bir sonraki eğitim yaşantısına, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlanmasının yer aldığı ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013, s.3). Ülkemizdeki lise yaşantısının bu yapısı birçok öğrenci için akademik alanda başarılı olmayı zorunlu kılmaktadır. Dahası düşük akademik başarı bazı ergenlerde depresyon, intihar ve madde kullanımı gibi problemlerin oluşmasında bir risk faktörü olarak işlev görebilmektedir (Eskin vd., 2008, s. 385-386; Siyez, 2006, s. 417; Yıldız, 2011, s.10-13). Bununla birlikte ergen kimlik gelişim sürecinde içselleştirdiği anne-babasının ve yakın çevresinin ideallerine ulaşma uğruna da başarılı olması gerektiğini düşünmekte ve kaygı hissetmektedir. Bu noktada başaramayacağını düşünen ve öz

güveni zedelenmiş bir ergen akademik sorumluluklarından kaçınma eğilimi gösterebilmektedir (Karabekiroğlu, 2014,s. 284). Akademik sorumluluklardan kaçınma ise en nihayetinde akademik başarıda sorunların yaşanmasına yol açabilmektedir. Nitekim lise yıllarındaki düşük akademik başarının akademik alandaki ertelemelerle ilişkili olduğu (Çakıcı, 2003, s.100-102; Ekinci, 2011, s.63-73; Joubert, 2015, s. 41-44; Owens ve Newbegin, 1997, s.883-884; Owens ve Newbegin, 2000, s.120; Roghani, Aghahoseini ve Yazdani, 2015, s.387-388; Rosario vd., 2009, s.120-123) ve lise yıllarındaki uyum problemleri arasında erteleme eğiliminin de yer aldığı (Siyez ve Aysan, 2007, s.145) ifade edilmektedir. Ülkemizdeki eğitim sisteminin başarı odaklı olması ve düşük akademik başarının ertelemeye ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalara yoğunlaşılması önleyici ve müdahale edici yardım hizmetlerinin geliştirilmesi aşamasında önemli görülmektedir. Bununla birlikte lise yıllarına denk gelen ergenlik dönemi özelliklerinin bilinmesi erken dönem müdahale hizmetlerinin etkin bir şekilde geliştirilmesinde fayda sağlayacaktır.

Lise yıllarını kapsayan ergenlik dönemi biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe bir geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2016, s.261). Bununla birlikte bu dönemde bireyin baş etmek zorunda kaldığı biyo-psiko-sosyal değişimler artmaktadır. Bedensel özelliklerini kabul ederek bedenini etkili bir biçimde kullanma, erkek ya da kadın bir toplumsal rolü gerçekleştirme, hemcinsi ve karşıt cinsi yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurma, ebeveynleri ve yakınlarındaki yetişkinlerden duygusal bağımsızlığını gerçekleştirme, bir mesleğe, evlilik ve aile yaşamına hazırlanma, değer ve ahlak sistemi oluşturabilme bu dönemde bireyden beklenen gelişim görevleridir (Gander ve Gardiner, 2007, s. 440). Gençler bu dönemde özerk bir birey olmakla toplumun uyumlu bir üyesi olmayı bağdaştırma durumundadır. Bu bağlamda yeni bir çevreye uyum her yaşta zor olmakla birlikte ergenin kısa bir süre içerisinde birçok yeni çevreye uyum göstermesi beklenildiği için bu dönemde uyumun daha da güçleştiği görülmektedir (Yavuzer, 2016, s.270). Bu hızlı değişim ve gelişim ergenler için önemli bir kaygı kaynağı oluşturmakta ve çevresel faktörlerin etkisiyle de ergenin bir takım sorunlarla karşılaşmasına yol açabilmektedir. Nitekim ergenlik dönemine özgü gelişimsel yaşam krizleri genellikle anne baba ile yaşanan çatışmalar, okulda yaşanan başarısızlıklar, kendi cinsinden ve karşı cinsten yaşlılarıyla ilişkide çıkan sorunlardan oluşmaktadır (Haran, 2004, s.47). Bu gelişimsel krizlerin üstesinden gelinmesi veya gelişim görevlerindeki başarı ya da başarısızlık geniş ölçüde yetişkinlikteki uyumu ve başarıyı belirlemektedir. Aynı zamanda birçok alanda gelişimsel sorunlarla başatması gereken ergenin akademik alanda erteleme eğilimine sahip olması var olan problemlerin güçlenmesi veya yeni problem

alanlarının oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Farklı alanlarda uyum, gelişme ve değişimin devam ettiği lise yıllarının gelişim özellikleri ve akademik ertelemenin bu dönemdeki işlevi dikkate alınarak bu problemleri davranışa yönelik önleyici veya müdahale edici yardım hizmetlerinin geliştirilmesi bu amaçla hazırlanacak olan programların etkinliğini de şüphesiz arttıracaktır.

Akademik ertelemenin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, okul türü, kardeş sayısı gibi çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığının birçok araştırmada incelendiği görülmektedir. Fakat ertelemenin demografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bu araştırmalarda birbiriyle tutarlı olmayan bulgulara ulaşıldığı ve üniversite örnekleminde bu amaçla yapılan araştırmaların görece daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda özellikle cinsiyet açısından ertelemenin doğasına bakıldığı ve ilişkinin yapısıyla ilgili tutarlı olmayan bulgulara ulaşıldığı dikkati çekmektedir (Arslan, 2013, s.44; Aydoğan, 2008, s. 48; Çakıcı, 2003, s.104; Ekinci, 2011, s.76; Joubert, 2015,s.42; Klassen ve Kuzucu, 2009, s. 74; Motie vd., 2012, s.2305; Sharma ve Kaur, 2011, s.125; Tanrikulu, 2013, s.74; Toy, 2014, s. 515; Uzun Özer, 2009, s.14; Uzun Özer ,2011, s.35; Uzun Özer ve Ferrari, 2011, s. 36; Yiğit ve Dilmaç, 2011,s.165, Yıldırım, 2011, s.58). Akademik ertelemeyle en fazla ilişkisi incelenen bir diğer değişkenin sınıf düzeyi/yaş olduğu ve benzer şekilde birbiriyle tutarlı olmayan bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Arslan, 2013, s.48; Çakıcı, 2003, s.91; Ekinci, 2011, s.69; Joubert, 2015, s.43; Milgram ve Toubuiana, 1999, s. 357; Rosario vd., 2009, s.120-123; Owens ve Newbegin, 1997, s.885; Yıldırım, 2011, s.62,66; Yiğit ve Dilmaç,2011, s.168). Sınıf düzeyi veya yaş açısından ertelemenin farklılaştığını ortaya koyan araştırmalar ağırlıkta olmakla birlikte farklılaşmanın yönüyle ilgili bulguların birbiriyle tutarlı olmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte ülkemiz eğitim sisteminde lise okul türleri farklılaşmaktadır. Akademik ertelemeyle ilgili araştırmalar gözden geçirildiğinde ise lise okul türlerindeki bu farklılaşmanın ertelemeyle ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmaktadır (Ekinci, 2011, s.66; Yıldırım, 2011,s.70-71; Yiğit ve Dilmaç, 2011,s.168). Bu araştırmalarda da cinsiyet ve sınıf düzeyi/yaş değişkenleriyle yürütülen araştırmalarda olduğu gibi birbiriyle tutarlı olmayan bulgulara ulaşıldığı dikkati çekmektedir. Demografik değişkenler açısından akademik ertelemedeki farklılaşmayla ilgili alanyazınında henüz bir netliğin oluşmamış olması ve bu amaç çerçevesinde lise öğrencileriyle yapılan araştırmaların görece daha az olması nedeniyle ergenlerin demografik özellikleriyle ertelemeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara ağırlık verilmesinin alana katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Akademik ertelemenin yaygınlığı ve yol açtığı olumsuz sonuçlar dikkate alındığında bu problemleri 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. Ertelemeyi açıklamaya dönük yapılan ilk kuramsal açıklamalarda kaygının varlığına vurgu yapıldığı, bireylerin özellikle görevle ilgili kaygıdan kaçınmak amacıyla ertelemeye başvurduğu ileri sürülmektedir (Ferrari vd., 1995, s.22). Bununla birlikte kaygıyla akademik erteleme ilişkisinin birçok araştırmada incelendiği fakat ilişkinin varlığıyla ilgili tutarlı bilgilere ulaşılmadığı dikkati çekmektedir. Bazı araştırmalarda kaygıyla akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişkinin varlığından söz edilmekte ve kaygıdaki artışla akademik ertelemenin de arttığı ifade edilmektedir (Beswick vd.,1988, s.215; Ekşi ve Dilmaç, 2010, s.439-441; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998, s.320-322; Kandemir, 2012, s.85-86; Owens ve Newbegin,1997, s.876; Rothblum vd.,1986, s.390-394; Solomon ve Rothblum,1984, s.507-508). Bazı araştırmalarda ise kaygıyla erteleme arasında bir ilişkinin olmadığı (Lay ve Silverman, 1996, s.64-66; Lay vd.,1989, s.202-203; Aydoğan (2008, s.47-52;) hatta bu durumun aksine erteleme sürecinde bireyin olumlu duygulara sahip olduğu (Pychyl vd., 2000, s.245-248) ileri sürülmektedir. Bazı kuramsal açıklamalarda ise ertelemenin pekiştirmeler yoluyla öğrenilen bir davranış olduğuna vurgu yapılmaktadır (Bijou, Morris ve Parsons, 1976' den aktaran Ferrari vd., 1995, s.26). Erteleme yapan bireylerde erteleme davranışının pekiştirildiği veya çalışmaktan çok görevi ertelemeyle ilgili pekiştireçlerin olduğu ileri sürülmektedir. Diğer bir ifadeyle erteleme yapan öğrenciler çalışmaya kıyasla daha keyif verici aktiviteleri uygulamaya koymakta ve hatta bir kısım ertelemeciler son dakikalarda da olsa akademik sorumluluğunu başarılı bir şekilde tamamladığı için ertelemeye devam etmektedir (Bijou, Morris ve Parsons, 1976' den aktaran Ferrari vd., 1995, s.26; McCown ve Johnson, 1991, s.415). Bununla birlikte akademik sorumluluklarını erteleme eğiliminde olan bireylerin kısa vadeli hazları uzun vadeli hazlara tercih ettiği de vurgulanmaktadır (Ferrari ve Emmons, 1995, s.140). Bu bağlamda kendi davranışlarını düzenleyebilen veya kontrol edebilen bireylerin akademik alanda daha az erteleme yapmasını beklemek mümkün görünmektedir. Nitekim ertelemeyi pekiştirmeler yoluyla öğrenilen bir davranış veya kısa vadeli hazları uzun vadeli hazlara tercih etme eğilimiyle açıklayan kuramsal görüşler temel alınarak akademik ertelemeyle ilişkisi en çok incelenen davranışsal değişkenin öz düzenleme olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda öz düzenlemenin ertelemeyi açıklamada en güçlü yordayıcı değişken olduğu (Balkıs ve Duru, 2015, s.9-11; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008, s.921; Strunk ve Steele, 2011, s.987; Uzun Özer vd., 2014, s.314) Uzun Özer, 2010, s.123,142) ifade edilmektedir. Son olarak akademik ertelemeyi açıklayan kuramsal açıklamalardan bir diğerinde ise bireyin rasyonel olmayan korkusu ve öz

eleştirisine vurgu yapılmaktadır. Akademik alanda erteleme eğilimine sahip bireylerin kendi yeteneklerinden sıklıkla şüphe duyduğu ve kendine güvenmediği, rasyonel olmayan inançlarından beslenen düşük öz saygısını korumak amacıyla akademik alanda ertelemelere başvurduğu ileri sürülmektedir (Ellis ve Knaus, 1979, s. 15-24). Alanyazın incelendiğinde ertelemeyi rasyonel olmayan düşüncelerden kaynaklanan duygusal bir rahatsızlık olarak açıklayan bu kuramsal görüşlerden hareketle ertelemeyle ilişkisi yaygınlıkla incelenen bilişsel değişkenlerden birinin akılcı olmayan inanç olduğu gözlenmektedir. Özellikle üniversite öğrencileriyle yapılan bu araştırmalarda iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve akılcı olmayan inançtaki artışla ertelemenin de arttığı (Berber Çelik, 2014, s.74; Beswick vd., 1988, s.213,214; Bridges ve Roig, 1997, s.942-943; Solomon ve Rothblum; 1984, s.507-508) ileri sürülmektedir.

Ertelememin doğasını anlayabilmek amacıyla yapılan kuramsal açıklamalar ve görgül araştırmalar ışığında bu örüntünün tek bir değişkenle açıklanmasının mümkün olmadığı, bu durumun aksine ertelemenin doğası gereği bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerle daha kapsamlı bir şekilde açıklanabileceği ileri sürülmektedir (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988, s.210; Rothblum vd., 1986, s:393; Solomon ve Rothblum, 1984, s:509; Uzun Özer, 2010, s:157; Uzun Özer vd., 2014, s.315). Bununla birlikte alanyazın gözden geçirildiğinde ertelemenin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel değişkenlerle ilişkisinin bir arada incelendiği araştırmaların (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988, s.210; Rothblum vd., 1986, s:393; Solomon ve Rothblum, 1984, s:509; Uzun Özer, 2010, s:157; Uzun Özer vd., 2014, s.315) özellikle üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği dikkati çekmektedir. Bu bağlamda lise yıllarının ergenlik dönemi içerisinde yer alması ve bu dönemin gelişimsel özelliklerinin üniversite yıllarındaki dönemden farklılık göstermesi de dikkate alındığında lise öğrencilerindeki erteleme doğasını daha kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla üç bileşenin dâhil edildiği benzer araştırmaların bu örneklem grubunda da gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak; lise dönemindeki ergenin akademik konularda yaşadığı güçlükleri azaltma ve bu bağlamda ruh sağlığını destekleyici yardım hizmetlerini planlayabilme aşamasında akademik ertelemenin doğasını ortaya koyan araştırmaların artarak devam etmesi önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırma kapsamında öncelikli olarak lise öğrencileri arasında akademik ertelemenin düzeyi ve farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinde akademik ertelemenin sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bununla birlikte ertelemeye katkıda bulunduğu düşünülen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal değişkenler ertelemeyle ilgili kuramsal açıklamalar ve görgül araştırmalar çerçevesinde incelenmiş ve ertelemenin bu

değişkenlerle olan ilişkisine bakılmıştır. Bu amaçla, ertelemeyle ilişkisi yaygınlıkla incelenen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir grup değişken seçilmiş ve bu değişkenlerin lise öğrencilerinde akademik ertelemeyi ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Bu çalışma için seçilen değişkenler bilişsel bileşen için akılcı olmayan inanç, duyuşsal bileşen için sürekli kaygı ve davranışsal bileşen için ise öz-düzenlemeyi kapsamaktadır.

### **1.1. Amaç**

Bu çalışmanın temel amacı lise öğrencilerinde akademik ertelemenin doğasını ortaya koyabilmektir. Bu çerçevede öncelikle lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiği ve farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Aynı zamanda lise öğrencilerinde sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, yaş ve genel akademik not ortalamasının (GANO) akademik ertelemeyi yordayıcılıkları incelemektedir. Son olarak ise kadın ve erkek lise öğrencilerinde ayrı ayrı sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, yaş ve GANO'nun akademik ertelemeyi yordayıcılıklarına bakılmıştır.

#### **1.1.1. Araştırmanın alt amaçları**

Araştırmanın temel amacı kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin alt amaçlar şunlardır:

1. Lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri nasıldır?
2. Farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin sahip oldukları akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO düzeyleri akademik erteleme düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
5. Kadın lise öğrencilerinin sahip oldukları akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO düzeyleri akademik erteleme düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
6. Erkek lise öğrencilerinin sahip oldukları akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO düzeyleri akademik erteleme düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

## 1.2. Önem

Bazı hedeflere ulaşmak için gerekli olan şeyi geciktirme eğilimi olarak tanımlanabilen erteleme (Lay, 1986, s.475) günlük hayatta oldukça yaygın bir durumdur. Bireylerin büyük bir çoğunluğu yaşamlarında en az bir kere erteleme yapmakta ve aynı zamanda erteleme nedeniyle bireyin bir kısmı önemli derecede kişisel, finansal ve mesleki sorunlara maruz kalabilmektedir (Beswick vd.,1988, s. 207; Tice ve Baumeister, 1997, s.454). Dahası ertelemenin özellikle akademik alanda yaşandığı ileri sürülmekte (Motie vd., 2012, s.2299; Rosario vd., 2009, s.118) ve akademik alandaki ertelemelerin öğrenci başarısızlığının en yaygın sebeplerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Aynı zamanda akademik alandaki ertelemenin üniversite ve lise öğrencileri arasında yaygın olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Balkıs ve Duru, 2009, s. 23; Janssen, 2015, s.67-73; Kachgal vd., 2001, s.16; Solomon ve Rothblum, 1984, s.505-506; Ulukaya, 2012, s.52; Uzun Özer, 2005, s.53; Uzun Özer, 2009, s.14; Uzun Özer, 2011, s. 35-36; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009, s. 249; Uzun Özer ve Ferrari, 2011, s.37; Uzun Özer ve Saçkes, 2011, s. 515; Toy, 2014, s.514-515). Bireyin yaşantısında sıklıkla olumsuz sonuçlara yol açan ertelemenin öğrenciler arasındaki yaygınlığı dikkate alındığında bu problemleri davranış önlemek veya bu davranışa etkin bir şekilde müdahale edebilmek amacıyla araştırmaların sürdürülmesi alana önemli bir katkı sağlayacaktır.

Ertelemenin akademik alandaki yaygınlığı ve sıklıkla olumsuz sonuçlara yol açtığı yönündeki bulgular dikkat çekici olsa da, bu alanda yapılan araştırmaların büyük oranda üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği ve lise öğrencileriyle yapılan araştırmaların ise daha sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, ertelemenin yaşla birlikte artması ve bu nedenle ertelemenin öğrenilmiş bir davranış olabileceği (Balkıs, 2006, s.208; Çakıcı, 2003, s.91; Milgram ve Toubuiana, 1999, s. 357, Ulukaya, 2012, s.53) yönündeki görüşler erteleme olgusunun erken dönemlerde de incelenmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim lise öğrencilerinin akademik alandaki görevlerini sıklıkla ertelediği, bu ertelemeler nedeniyle ergenin akademik alanda olumsuz bir takım sorunlarla karşılaştığı ve lise dönemindeki akademik erteleme eğiliminin üniversitedeki akademik performansı da olumsuz bir şekilde etkilediği (Wesley, 1994, s.407), benzer şekilde üniversite öncesi dönemde başlayan erteleme eğiliminin ileriki dönemlerde üstesinden gelinmesi zor, güçlü bir alışkanlık olabildiği (Owens ve Newbegin, 1997, s. 869-870, 885), ileri sürülmektedir. Bu nedenlerle lise döneminde erteleme olgusunun doğasını anlamaya dönük yapılacak araştırma sayısının artırılması ertelemeye dönük erken dönem müdahale hizmetlerin oluşturulabilmesi bağlamında alana önemli bir katkı sağlayacaktır.



Ergenlik dönemi içerisinde yer alan lise yıllarında birey hızlı ve sürekli bir gelişim ve değişim dönemi içerisinde bulunmaktadır. Biyolojik, zihinsel ve psiko-sosyal alandaki gelişim görevlerini yerine getirirken her birey bir takım güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bununla birlikte akademik yaşantıdaki başarı ve onunla ilişkili olarak akademik alandaki erteleme eğilimi mesleki tercihlerin planlaması başta olmak üzere birçok alanda kritik kararların şekillendiği ve nihayetinde alındığı lise yılları için ayrı bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda ergenin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak akademik erteleme doğasının incelenmesi ergenlik dönemi sorunlarını önleme veya bu sorunlara müdahale etme aşamasında alana önemli bir katkı sağlayacaktır.

Akademik ertelemenin doğasını anlamak amacıyla ülkemizde lise öğrencileri ile cinsiyet, sınıf düzeyi/yaş ve okul türü gibi demografik değişkenler kullanılarak araştırmaların gerçekleştirildiği fakat bu araştırmalarda birbiri ile tutarlı olmayan bulgulara ulaşıldığı dikkati çekmektedir. Bireyin okul yaşantısında sorunlara yol açan akademik ertelemeyi önlemek ve/veya müdahale ederek bu problemleri ortadan kaldırmak amacıyla eylem planlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu amaçlar dikkate alınarak hazırlanacak olan eylem planlarında erken müdahalenin içeriğinin nasıl olması gerektiği, önleyici ve/veya sağaltım amaçlı etkinlikleri planlarken dikkate alınması gereken unsurların neler olduğu veya kime-hangi hedef kitleye ne tür hizmetlerin götürülmesi gerektiğinin bilinmesi akademik ertelemeyle ilgili daha etkin hizmetlerin oluşturulmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenlerle cinsiyet, sınıf düzeyi/yaş ve okul türü gibi demografik değişkenleri kullanarak lise öğrencilerindeki akademik ertelemenin doğasını anlamaya dönük araştırmalara devam edilmesinin alana önemli bir katkısı olacaktır.

Ertelemenin doğasını açıklayan kuramsal görüşler veya bu görüşlerden hareketle gerçekleştirilen görgül araştırmalarda erteleme nedenlerinin farklılaştığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte alanyazınında kabul gören görüş erteleme olgusunun tek bir bileşenle açıklanamayacağı aksine bünyesinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri barındırmasından (Milgram vd., 1988, s.210; Rothblum vd., 1986, s:393; Solomon ve Rothblum, 1984, s:509; Uzun Özer, 2010, s:157; Uzun Özer vd., 2014, s.315) dolayı üç bileşenin dâhil edildiği araştırmalar ile daha kapsamlı bir şekilde açıklanabileceği yönündedir. Fakat bu amaç çerçevesinde özellikle üniversite örneğinde araştırmaların yapıldığı dikkati çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinde ertelemenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerle ilişkisini birarada inceleyen araştırmalara ise rastlanılmamıştır. Dolayısıyla mevcut araştırmanın bir diğer hareket noktası bilişsel duyuşsal ve davranışsal bileşenlere sahip karmaşık ve

uyumsuz bir kavram olan erteleme olgusunu bu üç bileşeni temsil eden belli değişkenler bağlamında inceleyerek alana özgün bir katkı sağlayabilmektedir.

### 1.3. Sınırlılıklar

- Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaya yönelik veri grubu Eskişehir İl merkezinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı Aralık-Şubat ayları arasında araştırma kapsamında seçilen devlet liselerindeki gönüllü öğrenciler ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada elde edilen veriler Akademik Erteleme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç/Ergen Formu, Sürekli Kaygı Ölçeği, Ergen Öz düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu' nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### 1.4. Tanımlar

**Erteleme:** Bireyin kaygıyı yoğun bir şekilde yaşadığı ana kadar ~~dürtüsel olarak~~ yapmayı planladığı görevi dürtüsel olarak tamamlamada başarısız olmasıdır (Ferrari, 1991b, s.455)

**Akademik Erteleme:** Öğrencilerin sınavlara çalışmayı veya haftalık okuma ödevlerini tamamlamayı geciktirmesi, dönem ödevi hazırlamayı son ana bırakması, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırmaması ve kütüphane kitaplarının geri verilmesi, sınava kayıt olma gibi akademik yaşamla ilgili idari görevlerini geciktirmesidir (Solomon ve Rothblum, 1984,s. 504).

**Akılcı Olmayan İnançlar:** Katı veya aşırı, gerçeklikle bağdaşmayan, mantıksız, genellikle işlevsiz duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçlara yol açan ve bireyin temel hedef ve amaçlarını takip etmesine genellikle zarar veren inançlardır (Dryden ve Branch, 2008,s.14)

**Sürekli Kaygı:** Doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan, bireyin öz değerinin tehdit edildiğini düşünmesi ya da içinde bulunduğu durumu stresli olarak yorumlamasıyla oluşan ve bireyin sürekli olarak huzursuz ve mutsuz olmasıyla karakterize olan kaygı türüdür (Spielberger, 1966' den aktaran Öner ve LeCompte, 1998, s.1).

**Öz Düzenleme:** Bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa, davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirebilmesidir (Bandura, 1977"den aktaran Senemoğlu, 2012, s. 236).

## 2. ALANYAZIN

Bu bölümdeki bilgiler iki alt başlık altında düzenlenmiştir. Birinci başlık altında; Erteleme, Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnanç, Kaygı ve Öz Düzenlemeye ilişkin kuramsal açıklamalara, ikinci başlık altında ise ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir.

### 2.1. Erteleme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde erteleme tanımı ve doğası, erteleme döngüsü, erteleme nedenleri, erteleme türleri ve erteleme yaygınlığıyla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Erteleme tanımı ve doğası

Erteleme "yarına kadar geciktirmek" anlamına gelen Latince "procrastinate" kelimesinden gelmektedir (Knaus, 2002, s. 8). Erteleme bir sorun olarak bilimsel çerçevede araştırılması yaklaşık 30-35 yıl gibi bir süreyi kapsamına rağmen üzerinde uzlaşılan tek bir tanımın olmadığı görülmektedir. Solomon ve Rothblum (1984; s.503) ertelemeyi 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 olarak tanımlamaktadır. Lay (1986, s. 475) ise bazı hedeflere ulaşmak için gerekli olan şeyi geciktirme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Bireyin kaygıyı yoğun bir şekilde yaşadığı ana kadar dürtüsel olarak yapmayı planladığı görevi tamamlamada başarısız olması (Ferrari, 1991b, s.455) veya negatif sonuçlarına bakılmaksızın planlanan görevin birey tarafından kasıtlı ve rasyonel olmayan bir şekilde geciktirilmesi (Steel, 2007, s.6-7) de yapılan tanımlar arasında yer almaktadır. Bu tanımlara benzer şekilde Neenan (2008, s.54) da ertelemeyi yapılması gereken ana kadar görevleri geciktirme ve böylesi bir geciktirme davranışı nedeniyle istenmeyen olumsuz sonuçlara maruz kalma olarak tanımlamaktadır. Milgram ve Tenne (2000, s.141) ise erteleme kavramını, bir kişilik özelliği olarak ya da davranışsal olarak geciktirmeye yatkınlık ve bununla ilgili olarak görevleri yapmaktan ya da kararları vermekten kaçınma olarak tanımlamaktadır. Genel olarak erteleme tanımlarında ön plana çıkan ortak temanın "geciktirme" olduğu görülmektedir.

Erteleme tanımlarında ortak tema "geciktirme" kavramı olmakla birlikte her geciktirmenin erteleme olup olmadığı konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, bir kişi görevlerini tamamlamayı veya bitirmeyi alışkanlık düzeyinde geciktiriyorsa yani bu davranış kronik hale geldiyse ve bireyin yaşantısında içsel ve dışsal bir takım olumsuz sonuçlara yol açıyorsa bunu erteleme olarak kabul etmektedir. (Burka ve Yuen, 2008, s. 7-13; Ferrari vd., 1995, s.1-2). Benzer şekilde Silver ve Sabini' ye (1981, s:209) göre de bir davranışa erteleme diyebilmek için bireyin elindeki işi akılcı olmayan sebeplerle geciktiriyor olması ve bu geciktirme sürecinin bireyi ciddi anlamda

sıkıntıya sokuyor olması gerekmektedir. Sonuçta bireyin geciktirme davranışına ne sıklıkla başvurduğu ve bireyin yaşantısına yansımalarının nasıl olduğu geciktirilen davranışın eteleme olarak nitelendirilmesinde önemlidir.

İlgili alanyazınındaki genel görüş ertelemenin olumsuz sonuçlara yol açtığı ve işlevsel olmadığı yönünde olsa da bazı araştırmacılar bu görüşün aksini ifade etmekte ve işlevsel olan ertelemenin varlığından söz etmektedir. Ferrari (1994, s:673) görevleri ertelemenin bazı durumlarda kabul edilebilir olduğunu, özellikle de mevcut ek bilgileri beklemek veya görevlere öncelik vermek amacıyla yapılan geciktirmelerin işlevsel bir eteleme olarak görülebileceğini ileri sürmektedir. Buradaki amaçlı eteleme görevin başarılı bir şekilde tamamlanma olasılığına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, işlevsel eteleme, görev başarısını arttıran, bireyleri avantajlı hale getiren, önceden tasarlanmış amaca yönelik başarı stratejisi olarak görev yapan, ara sıra gerçekleşen ve kabul edilebilir bir davranıştır. İşlevsel olmayan eteleme ise, gecikme uygunsuz olduğunda ve görev başarısına ulaşma yolunda bir sorun oluşturduğunda, yapılması gereken görevlere başlamayı ya da onları tamamlamayı sık sık ve alışkanlık olarak geciktirme, kronik ve uyumsuz bir eğilim olarak nitelendirilmektedir. Benzer şekilde Chun Chu ve Choi (2005, s.247) geciktirme davranışlarının tümünün zararlı ve olumsuz sonuçlara yol açıcı olmadığını ileri sürmüşler ve aktif ertelemeye karşı pasif eteleme adıyla iki tür ertelemeyi bahsetmişlerdir. Yazarlar, aktif ertelemecilerin zaman baskısı altında çalışmaktan fayda gördüğünü ve kasıtlı olarak eteleme yaptıklarını ileri sürmektedir. Ertelemenin olumlu veya olumsuz sonuçları olabileceğine ilişkin kuramsal görüşler temel alınarak yapılan görgül bir araştırmada ise ertelemenin kısa dönemde memnuniyet sağladığı fakat bu geciktirme davranışının uzun dönemde stres ve hastalığa, düşük akademik performansa yol açtığı görülmektedir (Tice ve Baumeister, 1997, s.457). Bu araştırmada yazarlar göreve başlama veya tamamlamayı geciktirmenin kısa vadede olumlu sonuçları olsa da uzun vadedeki olumsuz sonuçları hesaba katıldığında kaçınılması gereken olumsuz bir davranış olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Ertelemenin aksine bireyin zamanında çalışmalarını yapma ve diğer sorumluluklarını yerine getirme davranışı rasyonel ve istenilen yetişkin davranışının bütünleyici bir parçası olarak görülebilir. Fakat bireylerin büyük bir çoğunluğu yaşamlarında en az bir kere eteleme yapmakla birlikte sayısı az da olsa göz ardı edilemeyecek bir grup da eteleme davranışında bulunduğu için önemli derecede kişisel, mesleki ve finansal güçlüklerle maruz kalmaktadır (Beswick vd., 1988, s. 207; Tice ve Baumeister, 1997, s. 454). Solomon ve Rothblum (1984, s.509) farklı alanlarda böylesi güçlüklerle yol açabilen ertelemenin sadece zaman yönetimini oluşturan öğelerle açıklanamayacağı, aksine ertelemenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal nedenlerinin de

eş zamanlı olarak bireyler tarafından rapor edildiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Burke ve Yuen (2008, s.1-3) ertelemenin duyuşsal, biyolojik ve kişilerarası alanlardan filizlenerek gelişebileceğini ve öznel zaman algısının da bu gelişmede payı olabileceğini ifade etmektedirler. Buna göre duyuşsal kategoride korkular, umutlar, hatıralar, şüpheler, baskılar; biyolojik kategoride beden, beyin ve genetik yapı; kişilerarası alanda aile geçmişi, sosyal ilişkiler, kültür yer almaktadır. Ayrıca Lay (1986, s.492) yaptığı araştırmada ertelemeyi bazı hedeflere ulaşmak için gerekli olan şeyi geciktirme eğilimi olarak tanımlamış, fakat bu tanımın “erteleme” kavramının karmaşıklığını açıklamada yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Yazara göre bireyin üstlendiği görevde gönüllü olup olmadığı, görevin hoşnutsuzluk derecesinin ne olduğu, görevin ne kadar somut veya yapılandırılmış olduğu ve yapılacak değerlendirmeler bağlamında görevin neyi kapsadığıyla ilgili bireyin başlangıç ve sonraki görüşlerinin nasıl olduğu da oldukça önemlidir. Özetle, ertelemenin doğasıyla ilgili alanyazınında hâkim olan görüş davranışın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlere sahip karmaşık bir kavram olduğu yönündedir (Milgram vd., 1988, s.210; Rothblum vd., 1986, s:393; Solomon ve Rothblum, 1984, s:509; Uzun Özer, 2010, s:157; Uzun Özer vd., 2014, s.315).

Ertelemenin tanımlanması, işlevinin nasıl olduğunun belirlenmesi ve bileşenlerinin neler olduğunun araştırılması davranışın doğasının anlaşılmasında önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra ertelemenin başlangıçta keyif veren fakat zaman ilerledikçe ve görevin tamamlanması gereken tarih yaklaştıkça bireyde sıkıntı yaratan bir yapısı olmasına rağmen birey tarafından sıklıkla tekrarlanması ertelemenin nasıl bir döngüye sahip olduğu sorusunu da gündeme getirmektedir.

### **2.1.2. Ertelemenin döngüsü**

Erteleme sürecinde kişilerin duygu, düşünce ve davranış boyutunda nasıl bir döngüye girdiklerini açıklamak, erteleme olgusunu anlamak açısından önemlidir. Burka ve Yuen (2008, s.9) bu sürece erteleme döngüsü (the cycle of procrastination) adını vermektedir. Bu süreçte bireysel farklılıklardan kaynaklı çeşitliliklerin olduğunu belirten yazarlar, erteleme döngüsünün çok kısa sürebileceği gibi haftalar hatta aylara da uzayabileceğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle bireye sunulacak yardım hizmetinde sahip oldukları erteleme döngüleri konusunda farkındalık sağlamak öncelikli müdahale olmalıdır (Kachgal vd., 2001, s.14). Burka ve Yuen (2008, s. 9-13) erteleme döngüsünün belirli aşamalardan oluştuğunu ileri sürmektedir. Yazarların yedi aşamada açıkladıkları erteleme döngüsü aşağıda yer almaktadır:

1. “Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım” Başlangıçta, ertelemeciler oldukça umutludur. Herhangi bir iş örneğin bir dönem ödevi alındığında, işin bu kez çok daha duyarlı ve sistematik bir biçimde yapılacağı varsayılır. Çalışmaya o anda başlamaya

yönelik yetersizlik ya da isteksizlik hissetmelerine karşın, ertelemeciler sıklıkla başlamanın her nasılsa kendiliğinden oluşacağına inanırlar. Zaman geçtikçe ve kendiliğinden ortaya çıkması beklenen başlama anı gelmedikçe kişinin ilk baştaki umutları yerini yavaş yavaş korku ve endişeye bırakmaya başlar.

2. “Derhal başlamalıyım” Erken başlama için zaman geçmeye devam etmektedir. Çalışmaya “bu kez erken başlayacağım” hayali yavaş yavaş yok olmaktadır. Kişi kaygı hissetmeye başlar ve çalışmaya başlama için hissedilen baskı giderek yoğunlaşır. Kendiliğinden gelmesi beklenen çalışma için umutlar neredeyse tamamen kaybedildiği için, kişi bu kez de kısa zamanda bir şeyler yapma konusunda baskı hissetmeye başlar.

3. “Ya başlamazsam?” Zaman geçmeye devam etmektedir, ancak hala işe başlanmamıştır. Bu durumda biraz da olsa kalan iyimser duygular yerini, erteleme davranışından dolayı gelebilecek kötülükleri sezmeye bırakır. Kişi asla işe başlayamayacağını, bundan dolayı doğabilecek kötü sonuçları kurgulamaya başlar. Bu noktada kişi kafasında dönüp dolaşan bir dolu düşünceyle adeta şaşkına döner. Bunlar sırasıyla,

a. “Daha önce başlamalıydım” Bu sonuç pek çok ertelemecinin değişmez bir özeliği olan suçluluğu beraberinde getirir. Ertelemeciler geriye dönüp kaybettikleri zamana bakarlar ve artık onun geri getirilemez olduğunu fark ederler. Bu davranışlarından dolayı pişmanlık duyarlar ve çalışmaya zamanında başlamış olsalardı bunu yaşamayacaklarını bilirler.

b. “Her şeyi yapıyorum ancak...” Çalışmaya başlama dışında pek çok şeyin yapılması kronik ertelemecilerin sıklıkla başvurduğu bir yoldur. Öncelik sıralamasında sonlarda yer alan pek çok iş o anda yapılmaya başlanır; ev temizleme, uzun telefon konuşmaları gibi... Ancak hala çalışmaya başlanmamıştır.

c. “Hiçbir şeyden hoşlanmıyorum” Erteleme yapan pek çok kişi kendilerine keyif veren bazı etkinliklere yönelirler. Sinemaya ya da alışverişe giderler ya da arkadaşlarıyla vakit geçirirler. Bu etkinliklerden keyif almaya çalışmalarına karşın, henüz bitirilmemiş çalışmalarını hatırlarlar. Hoşlanma ve eğlenme duygusu yerini suçluluk, korku ve kaygıya bırakır.

d. “Umarım hiç kimse öğrenmez” Zaman geçtiği ve henüz hiçbir şey yapılmamış olduğu için, bazı kişiler bu durumdan utanmaya başlarlar. Hiç kimsenin içinde buldukları bu kötü durumu bilmesini istemezler ve bu durumu çeşitli yollarla saklamaya çalışırlar. Çalışmadıkları halde yoğunmuş gibi görünmeye çalışırlar, erteledikleri işe ilişkin daha hiç başlamamış olmalarına rağmen sanki ilerleme kaydetmiş gibi konuşurlar ve ertelemelerini haklı göstermek için yalan söylemeye başlarlar.

4. “Hala zaman var” Birey ertelemesinden dolayı suçlu ve sahtekâr hissetmesine ve utanç duymasına rağmen, görevi tamamlayabileceğine dair zamanının hala var olduğuna ilişkin umutlarını sürdürür.

5. “Bende yolunda gitmeyen bir şey var” Artık bu noktada kişi tamamen umutsuzluğa düşmüştür. Erken başlamaya yönelik iyi niyetler, utanma, suçluluk ve acı çekme işe yaramamıştır. Kişinin çalışmasını yapmamasından dolayı duyduğu üzüntü yerini daha kötü bir korkuya bırakmıştır: “Bende bir sorun var!” Bu noktada kişi disiplin, cesaret, zekâ ya da şans gibi özelliklerin kendinden başka herkeste olduğu fikrine kapılır.

6. “Son seçim: Yapmak ya da yapmamak” Bu noktada kişi, ödevi ya tamamlama ya da batmakta olan gemiyi terk etme gibi bir durum arasında seçim yapmak durumundadır. İkinci durumda olan yani görevi tamamlamaktan vazgeçen birey artık “bu işi yapamayacağım” der. Hissedilen gerilim artık dayanılmaz olmuştur. İş tamamlama için kalan süre çok kısalmıştır ve bu son saatlerde ya da dakikalarda işi tamamlama olanaksızdır. Kişi artık bu duruma dayanamayacağını düşünür ve işi bitirmekten vazgeçer. Birinci durumda olan birey ise kalan kısa zamana rağmen işi tamamlamayı tercih edebilir. Ertelemeden dolayı hissettiği baskı o kadar artar ki bir dakika bile beklemeye tahammül edemez. Yapılması gereken işin teslim tarihine çok az zaman kaldığı için kişi harekete geçer ve işe başlar. Sonunda artık çalışmaya başlanmıştır. Bu süreçte kişi “bu o kadar da kötü değilmiş, neden daha önce başlamadım” demeye başlar. Yapılan iş sıkıcı ve zor olsa bile, en azından çalışılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte kişi bir iç rahatlaması hisseder.

7. “Bir daha asla ertelemeyeceğim” Bitirilmesi gereken proje bırakıldıktan ya da tamamlandıktan sonra, kişi iç rahatlaması ve huzur hisseder. Sonunda büyük bir sıkıntı veren bu durum bitmiştir. Bu süreci bir daha yaşama fikri kişiye katlanılmaz gelir. Birey bir dahaki sefere bu döngüye asla girmeyeceğine; çalışmaya erken başlayacağına, daha planlı olacağına ve kaygısını kontrol altında tutacağına yemin eder. Fakat kişinin bu inancı yeni bir görev sorumluluğu alana kadar varlığını korur.

Burka ve Yuen (2008, s.7-13) erteleme döngüsünün bu davranışın bir daha asla tekrar edilmeyeceği sözleriyle son bulduğunu fakat tüm bu içtenlik ve kararlılığa karşın, alışkanlık düzeyinde erteleme yapan pek çok kişinin kendini tekrar ve tekrar aynı döngü içinde bulduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Knaus (2002, s.13) ertelemenin altında “bunu yapmak için yarın daha iyidir” düşüncesinin yattığını ifade etmekte ve bireyin yakın zamanda eyleme geçerek daha kazançlı olacağını bildiği zaman bile erteleme yaptığını ileri sürmektedir. Aslında birey görevi sonraki zamanda daha iyi yapacağı beklentisiyle başka aktivitelere yönelmektedir. Ancak yarın geldiğinde durum yeniden tekrarlanmakta ve birey bir dahaki sefere iradesiyle hareket edip iyileşeceğine

sözler vererek kendi kendini bağışlamaktadır. Knaus (2002)'a göre böylesi bir erteleme özellikle yaklaşan önceliğin bir kısmında veya bütününde hoş olmayan bir durum veya olumsuzluk algılandığında bireyin amaçlı ve uzun vadeli hedefleri başarmaya dönük çabaları ve düşünceleri düzenleme yeteneğinde bir bozulmanın yaşandığı an gerçekleşmektedir. Görüldüğü gibi sıklıkla olumsuz sonuçlara yol açmasına rağmen alışkanlık düzeyinde erteleme yapan birey bu kısır döngüye son vermekte sıkıntı yaşamaktadır. Bu nedenle bireyin erteleme yapmasına yol açan nedenlerin neler olduğunu ortaya koymak önemli görünmektedir.

### **2.1.3. Ertelemenin nedenleri**

Ertelemenin ortaya çıkmasında birçok neden söz konusu olabilmektedir. Ertelemenin incelendiği ilk yıllarında Silver (1974'den akrotan McCown, Petzel ve Rupert, 1987, s.781) ertelemeyi stres ve buna bağılı olarak da bireyin görevin daha basit kısmını gerçekleştirme eğilimiyle açıklamaktadır. Çoğunlukla birey stres arttıkça görevin daha önemli ve kompleks kısmını tamamlamaktan kaçınarak görevin daha basit kısmını gerçekleştirme eğilimindedir ve bu durum görevin daima bitmemiş, sadece parçalı kısımlarının tamamlanmış şekliyle elde kalmasına sebep olmaktadır. Diğer bir ifadeyle erteleyen bireyler onlara güçlük çıkaran durumu tamamlamak için gerekli olan adıma odaklanmaktansa detaylı planlar oluşturmakta, önemsiz günlük projelerle meşgul olmakta ve hatta sıkıcı, tekrar eden görevleri takip etmektedir.

Janis ve Mann (1977, s.46-52) ise çatışma ve kararsızlığın ertelemenin bir sebebi olduğunu varsaymakta ve ertelemeyi zorlu kararların üstesinden gelmede temel bir başa çıkma örüntüsü olarak ele almaktadır. Diğer bir ifadeyle önemli yaşam olayları karşısında birey kesin/değiştirilemez bir tercih yapmak konusunda gönülsüzdür veya olayla ilişkili seçim ikilemelerinin kendisinde uyandırdığı stresten kaçınma isteği içerisinde. Örneğin; göreve başlamayı erteleyen öğrenci hangi konuyu seçmesi gerektiği konusunda çatışma yaşıyor olabilir veya neyin gerekli olduğu konusunda kararsız olabilir. Bu bağlamda, aslında öğrencinin çatışma çözme konusunda yetersiz olması veya karar verme becerilerinin gelişmemiş olmasından dolayı erteleme davranışına başvurduğu varsayılmaktadır.

Ertelemenin nedenlerinden bir diğer ise Ellis ve Knaus' a (1979, s.15-24) göre bireyin sahip olduğu rasyonel olmayan düşüncelerdir. Yazarlar ertelemeyi rasyonel olmayan düşüncelerden kaynaklanan duygusal bir rahatsızlık olarak değerlendirmektedir. Ertelemeye yol açan temel rasyonel inançlardan biri "ben değerli bir insanım" düşüncesini kanıtlamak için "en iyisini yapmalıyım" düşüncesidir. Böyle bir durum içerisinde kaçınılmaz olarak birey en iyisini yapma konusunda başarısız olduğunda, sahip olduğu rasyonel olmayan inançları düşük bir öz saygının oluşmasına



zemin hazırlamaktadır. Rasyonel olmayan düşünceler ayrıca göreve başlama ve görevi tamamlamayı ertelemede teşvik edici bir rol oynamaktadır. Öğrenci "bu görev sadece bir insan olarak yetersiz olduğumu doğrulayacak" şeklinde akıl yürütmeye başladığı için erteleme davranışına başvurarak benlik saygısını bir kez daha tehlikeye atmaktan kaçınmayla motive olmaktadır. Bir diğer ifadeyle ertelemenin gerisindeki niyet rasyonel olmayan inançlardan beslenen düşük öz saygıyı korumaktır ve ertelemeciler "çalıştım ama başaramadım" demektense "çalışmadığım için başarısız oldum" demeyi öz saygılarını koruma amaçlı tercih etmektedirler. Benzer şekilde Burke ve Yuen (2008, s.19-31) ertelemenin kırılğan benlik saygısına sahip birey tarafından koruyucu bir araç olarak kullanıldığını ileri sürmektedir. Yazarlara göre benlik saygının kırılğan doğası ertelemeciler arasında yaygın olarak bulunan bir kişilik özelliğidir ve ertelemeciler arasında "bir şeyleri ertelemek" benlik değerinin kırılğan doğası için bir tampon olarak işlev görmektedir.

Erteleme davranışını açıklarken irrasyonelliğe değinen bir diğer araştırmacı Lay (1986, s.492-494)' dir. Yazar baskı faktöründen bahsetmekte ve erteleme yapan bireyin görevi tamamlamak için gerekli olan zamanı hafife aldığını ve sonrasında süreyi gerçekçi olmayan ve irrasyonel yapma eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir. Erteleme yapan bireylerdeki hafife alma eğilimi baskı altına girdiklerinde, teslim tarihinin baskısı altına girdiklerinde ve eldeki görevi çalışmaktansa çekici diğer görevlerin baskısı altına girdiğinde oluşmaktadır. Lay'in (1986) ileri sürdüğü bir diğer olasılık erteleme yapan bireylerin görevi tamamlamak için ihtiyaç duyulan zamanı gözünde büyütme eğilimidir. Sonuç olarak birey gerekli olan süre ile ilgili bilişsel çarpıtmaya yatkınsa (süreyi hafife alma veya ihtiyaç duyulan zamanı büyütme) başlama ve görevi tamamlama konusunda gönülsüz olabilir. Burada dikkat çeken erteleme yapan bireylerin özellikle görevi tamamlama süresiyle ilgili irrasyonelliğidir.

Ertelemenin bir diğer sebebi Burke ve Yuen' e (2008, s.19) göre bireyin red edilme veya başarısız olma korkusudur. Yazarlar bireylerin diğerleri tarafından değerlendirilmekten endişe duymaları nedeniyle ertelemeye başvurduklarını ifade etmektedir. Bu bireyler yetersiz görülmekten, çabalarının yeterli bulunmamasından ve beklentiyi karşılayamamaktan korkmaktadırlar. Erteleme bu korkularla baş edebilmede bir strateji gibi işlev görebilmektedir. Benzer şekilde Milgram vd. (1988, s.200-201) ertelemenin bir sebebi olarak başarısızlık korkusunu ifade etmektedir. Bireyin başlangıçta görevi sıkıntı veren, dışardan kendisine dayatılan ve yapılması zor olarak değerlendirmesi ve sonuç olarak bu görevi erteleyeceğine inanması görevi uygulamaya koymasından kaçınmasına ve görevi başkalarına devretmesine yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle birey başkaları veya kendi standartlarına göre görevi kabul edilebilir bir

seviyede tamamlayamayacağına dair peşin hükümlüdür ve başarısızlık korkusu nedeniyle de erteleme davranışına başvurmaktadır.

Bazı durumlarda ise erteleme otoriteyi temsil eden ve başarı beklentisi yüksek olan kişilere karşı bir isyan şekli olarak da işlev görebilmektedir (Burke ve Yuen, 2008, s.128-129). Kontrolcü-müdahaleci bir aile ortamında yetiştirilen bireyin otoriteye doğrudan isyanı çok riskli olabileceği için birey ev ödevlerini veya ev içi sorumluluklarını ağırdan alarak diğer bir ifadeyle erteleyerek öfkesini veya kızgını ifade etmektedir. Benzer şekilde Milgram vd. (1988, s.200-201) görevlerin gönül koyulan veya öfke duyulan otoriteye boyun eğmemek amacıyla ertelendiğini ileri sürmektedir. Burada erteleme bir bakıma bireyin öfkesini veya kırılğanlığını ifade etme biçimi olmakta ve birey erteleme vasıtasıyla otoriteye bir tür pasif saldırgan direnç göstermektedir.

Bireyin öz düzenlemede yetersiz olması ertelemenin bir diğer nedeni olarak ifade edilmektedir. Lay (1986, s.492-494) erteleme yapan bireylerin yaklaşan görev ve hedefler dizisinde önceliklerini korumada başarısız olduğunu ve bunun aksine önceliklerine karşılık gelmeyen davranışlarla aktif bir şekilde meşgul olmaya daha eğilimli olduğunu ileri sürmektedir. Yazara göre hedefle ilişkili davranış ve öncelikler arasındaki bağın sağlıklı bir şekilde kurulamaması ertelemenin doğal bir parçası olabilmektedir. Benzer şekilde Milgram vd. (1988, s.207-208) göre erteleme yapan birey görevin planlanan zamanda başlanıp tamamlanması gerektiğini kabul etse de planlamada yaşanan zorluklar, başlama ve görevin bütününe takibe dair yapılan sayısız hatalar sonrasında planlanan zamanın oldukça sonlarında görevi tamamlayabilmektedirler. Baumeister vd. (1994, s.72-74, 125) ise erteleyen bireylerin uzun dönemli öz yönetim ve hedef kazanımlarını elde etmekten ziyade aşırı derecede kısa dönemli duygusal gelişmelerle meşgul olduğunu ileri sürmektedir. Yazarlara göre erteleme yapılmasının nedenlerinden biri bireyin görev ile ilgili kendisinin oluşturduğu kaygı ve diğer duygusal sıkıntılardan kaçınmayı istemesidir. Görev üzerinde çalışmak erteleme yapan bireylerin performanslarının değerlendirilmesiyle ilgili kaygı hissetme, ideallerine kavuşamayacağını düşünmesinden dolayı depresif olma veya sadece görevle meşguliyetten dolayı sıkılmış olma gibi rahatsızlık verici duygular hissetmesine yol açtığı için, bu kişiler olumsuz duyguları azaltmaya odaklanmakta ve kısa dönemli haz sağlayan diğer etkinliklerle meşgul olarak bütünüyle görevden kaçınmaktadır. Ferrari ve Emmons (1995, s.139-141) kısa süreli arzuları ve hoşya giden aktiviteleri kontrol etmede yetersizlik olarak yorumlanan öz kontrolün sürekli erteleme ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dewitte ve Schowenburg (2002, s.485-487) de yaptıkları araştırmada erteleme yapan bireylerin görevin başında niyetlerini belirleyerek motivasyonu yüksek bireyler olarak görüldüğünü fakat görevi uygulamaya koyarken

cezbedici ve dikkat dağıtıcı aktivitelerden uzak durmayı başaramadıkları için son ana kadar erteleme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Dahası, lise öğrencileriyle yürütülen bazı araştırmalarda öz düzenleme için öz yeterliliğin (ev ödevlerimi organize etmede ne kadar iyiyim gibi) erteleme açıklanmasında önemli bir faktör olduğu ileri sürülmektedir (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008, s.922; Klassen vd., 2009, s.805). Özetle, bireyin görev süresince zamanı planlama ve planı uygulamaya koymada yetersiz olması, kısa vadeli hazları görevi tamamlamayla elde edeceği uzun vadeli hazza tercih etmesi erteleme nedenleri arasında yer almaktadır.

Bazı durumlarda ise birey performansının ve bu sayede de yeteneğinin değerlendirilmesini önlemek ve öz saygısını korumak amacıyla erteleme yapmaktadır (Ferrari, 1991b, s.457; Ferrari, 1991c, s.260). Alışkanlık düzeyinde erteleme yapan birey kendi öz değerlerini sadece görevle ilgili yeterliliği temelinde değerlendirdiğinde ve yeteneğini sadece tamamlanmış görev üzerinde performansının ne kadar iyi olduğu ile tanımladığında kaçınılmaz olarak erteleme yapmaktadır. Bu süreçte başvuru erteleme birey tarafından bir kendini engelleme stratejisi olarak işlev görmektedir. Nitekim erteleme yapan ve yapmayan bireyler arasında sözel ve soyut düşünme yetenekleri bağlamında anlamlı bir farklılığın olmadığı (Ferrari, 1991b, s.456) ve özellikle ertelemecilerin performanslarının değerlendirileceğiyle ilgili bir beklentiye sahip olduklarında hoşnut olmadıkları görevleri erteledikleri ve görevi olması gerekenden daha uzun sürede tamamladıkları (Senecal vd., 1997, s.900) ileri sürülmektedir. Benzer şekilde Ferrari ve Tice (2000, s.79-80) laboratuvar ortamında yaptıkları araştırmada görev bilişsel beceri için önemli bir değerlendirme aracı olarak tanımlandığında, kronik düzeyde erteleme yapanların eğlenceli alternatif etkinlikler için daha fazla zaman harcadığını, bunun aksine değerlendirme ile ilgili hazırlıklar için ise daha az zaman ayırdığını bulmuşlardır. Bu araştırmada erteleme aynı görev keyif verici veya hoş giden bir aktivite olarak tanımlandığında değil sadece bir değerlendirme aracı olarak tanımlandığında ortaya çıkmıştır. Ferrari (2001, s.403) ertelemecilerin değerlendirilme kaygısı yaşadıklarında daha yavaş performans ve daha fazla performans hatası sergilediklerini ileri sürmektedir. Bu bilgiler ışığında alışkanlık düzeyinde erteleme yapan bireylerin özellikle değerlendirilmeye dönük kaygı hissettikleri an öz saygılarını koruma amacıyla ertelemeye başvurdukları ve bu erteleme de bir kendini engelleme stratejisi olarak işlev gördüğü dikkati çekmektedir.

Sonuç olarak, ertelemeyi tek bir nedenle açıklamak mümkün görünmemektedir. Görevin hoş olmaması, zor, sıkıntı veren, otorite tarafından dayatılan veya itici olması gibi görevin kendinden kaynaklanan nedenler olabileceği gibi başarısızlık korkusu, irrasyonel düşünmeye yatkınlık, düşük öz saygı, değerlendirilme kaygısı, öz

düzenlemedeki yetersizlikler gibi bireyin kendinden kaynaklanan nedenler de söz konusu olabilmektedir. Ortaya çıkış nedenleri bağlamında kompleks bir yapı sergileyen erteleme türlerine ait sınıflandırmanın da farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir.

#### **2.1.4. Erteleme türleri**

Bireyin içsel ve kişilerarası işlevselliğini olumsuz bir şekilde etkileyen erteleme farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Milgram, Mey-Tal ve Levison (1998, s.297-298) erteleme türlerini beş farklı türde incelediğini ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi son dakikada ev ödevini yapma, sınava hazırlanma veya dönem ödevi yazma olarak tanımlanan akademik ertelemedir. İkincisi ise birçok yenilenen yaşam rutinini planlarken veya yaparken düzenlemede zorluk yaşama olarak tanımlanan genel erteleme veya yaşam rutini ertelemesidir. Bu ilk iki erteleme türünün görevden kaçınmaya atıf yaptığı ileri sürülmektedir. Birçok yaşam koşullarında zamanında kararlar almadaki yetersizlik olarak tanımlanan karar vermeyi erteleme ise üçüncü erteleme türü olarak ifade edilmiştir. Son olarak temel yaşam kararlarını erteleme eğilimi nevrotik erteleme olarak tanımlanırken kişinin hem karar vermeyi hem de yapması gereken işleri ertelemesi kompulsif veya işlevsel olmayan erteleme olarak tanımlanmaktadır. Yazarlara göre tanımlanan bu son üç erteleme türü ise karar vermeden kaçınmaya atıf yapmaktadır.

McCown ve Robert (1994' den aktaran Ulukaya, 2012, s.16) ertelemeyi görevin tamamlanması gerekliliği ve bu görevin en uygun sürede bitirilip bitirilmemesi durumunda kişinin ödeyeceği bedeli ölçüt olarak işlevsel ve işlevsel olmayan olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Buna göre bir görevin tamamlanmaya olan ihtiyacı fazla (eksik parçaların fazla olması) ve kişinin bu görevi en uygun sürede tamamlamasının kişisel bedeli azsa ve kişi erteliyorsa işlevsel olmayan erteleme; görevin tamamlanma ihtiyacı az (eksik parça az) ve kişinin bu görevi optimum sürede tamamlamasının kişisel bedeli fazlaysa ve kişi erteliyorsa işlevsel olan ertelemeden bahsedilmektedir. Örneğin bir öğrenciden ana noktaları belirtilmemiş bir ödevi yapması istenildiğinde öğrencinin öncelikle bu noktaları öğrenmek için ödevi yapmayı başka bir zamana erteleme işlevsel erteleme; öğrencinin sınava çalışmak istediği halde başka şeyler yaparak zamanını geçirmesi ve çalışmak için zamanı kalmadığında yüksek kaygı, stres vb. yaşamasıysa işlevsel olmayan erteleme örnek gösterilmektedir. Erteleme türünü Neenan (2008, s.54) ise planlı geciktirme kavramıyla ifade etmekte ve olumsuz sonuçlara yol açan erteleme türünün planlı geciktirmeden ayrılması gerektiğini ileri sürmektedir. Planlı geciktirmede, bireyin geciktirme eylemine başvurması için, önemli bir karar vermeden önce daha fazla bilgi toplama gibi, haklı gerekçeleri vardır. Diğer bir yandan, problemler ertelemede birey çabalamama ve güç sarf etme konusunda isteksizken ve özellikle tembellikten dolayı göreve başlamayı ertelerken, planlı geciktirmede sıklıkla birey şuan

harekete geçmeyi gerektiren öncelikli görevi uygulamaya koymaktan kaçınarak onunla ilgili diğer görevleri tamamlamaya kasıtlı bir şekilde yönelmektedir.

Chun Chu ve Choi (2005, s.247) erteleme davranışlarının tümünün zararlı ve olumsuz sonuçlara yol açıcı olmadığını ileri sürmekte ve aktif ertelemeye karşı pasif erteleme adıyla iki tür ertelemeden bahsetmektedir. Aktif erteleme, erteleme davranışının olumlu türüdür ve her ne kadar aktif erteleme yapan kişiler pasif erteleme yapan kişilerle aynı derecede erteleme davranışı sergilese de, aktif erteleme yapanlar amaçlı zaman kullanımı, zaman kontrolü, öz yeterlilik inancı, baş etme stilleri ve akademik performansla ilgili sonuçlar bağlamında erteleme yapmayan bireylere daha fazla benzerlik göstermektedirler. Yazarlara göre zamanında ödevi tamamlama konusunda başarısızlıklar yaşayan ve görevini yapmada kararsız olan geleneksel veya pasif ertelemecilerin aksine aktif ertelemeciler zaman baskısı altında çalışmaktan fayda görmekte ve başladıkları görevi başarılı bir şekilde tamamlamaktadırlar.

Ertelemenin kişilik özelliği (trait procrastination) ve durumsal erteleme (situational procrastination) olarak iki türde sınıflandırıldığı da görülmektedir. Kişilik özelliği olarak erteleme; kompulsif veya sürekli (Ferrari, 1991b, s.455), kronik (Ferrari ve Emmons, 1994, s.539) ve işlevsel olmayan (Ferrari, 1994, s.673; Ferrari ve Olivetti, 1994, s.88) erteleme olarak isimlendirilebilmektedir. Kişilik özelliği olarak erteleme, çeşitli görevlerin başlangıç zamanının geciktirilmesi, yapılmaması veya teslim tarihine kadar tamamlanmaması gibi davranışları kişinin alışkanlık haline getirmesi veya bu davranışların kronikleşmesi olarak tanımlanabilmektedir. Durumsal erteleme ise kişinin yaşamının belirli bir alanında bir göreve başlamayı veya görevi tamamlamayı geciktirmesi ve kişinin bu durumu alışkanlık haline getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Ferrari vd., 2005, s.1-2). Çalışmayı sıklıkla erteleyen öğrencinin bir partiye katılmayı veya konser için bilet almayı ertelememesi durumsal ertelemeye örnek olarak gösterilebilir. Tanımdan da anlaşılabilirdiği gibi durumsal ertelemede, birey yaşamın sadece belirli alanlarında erteleme davranışı göstermektedir. Durumsal erteleme en yaygın görülen türü ise akademik ertelemedir (Senecal vd., 1997; s.890).

Sonuç olarak erteleme türlerine ait sınıflandırma yapılırken bazı durumlarda kaçınma işlevi gören erteleme özellikle hangi alanlarda (akademik, genel yaşam rutini, karar verme süreci) yaşandığına bakılarak bazı durumlarda ise erteleme birey yaşamındaki doğrudan etkisine, işlevinin ne olduğuna bakılarak (işlevsel-işlevsel olmayan, aktif-pasif) yapıldığı dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin birçoğu için akademik alandaki erteleme sıklıkla olumsuz sonuçlara yol açtığından ve bu öğrencilere araştırma-müdahale amaçlı ulaşmak daha uygun olduğundan erteleme

türleri içerisinde akademik ertelemenin en çok ilgi gören çalışma alanı olduğu (Milgram vd., 1992, s.1307) ifade edilmektedir.

## **2.2. Akademik Erteleme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar**

Bu bölümde akademik ertelemenin tanımı, akademik ertelemenin nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili kuramsal açıklamalara ve akademik ertelemeyle ilgili kuramsal yaklaşımlara yer verilmiştir.

### **2.2.1. Akademik ertelemenin tanımı**

Akademik erteleme; öğrencilerin sınavlara çalışmayı veya haftalık okuma ödevlerini tamamlamayı geciktirmesi, dönem ödevi hazırlamayı son ana bırakması, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırmaması ve akademik yaşamla ilgili idari görevlerini geciktirmesi (kütüphane kitaplarının geri verilmesi, sınava kayıt olma gibi) şeklinde tanımlanabilmektedir (Rothblum vd., 1986, s.387; Solomon ve Rothblum, 1984, s.504). Bir diğer deyişle, akademik alandaki erteleme ödevin teslim tarihinden hemen önce yapılması, kitapların süresi geçtikten sonra kütüphaneye teslim edilmesi, ödevlerin tamamlanmasının geciktirilmesi veya sınav için hazırlık yapmaktansa diğer etkinliklerle zaman harcama gibi davranışları kapsamaktadır (Schouwenberg ve Lay, 1995,s.481).

Rothblum vd. (1986, s.387) akademik ertelemeyi kişinin (1) hemen hemen her zaman ya da her zaman akademik görevlerini ertelemesi ve (2) bu ertelemeden dolayı hemen hemen her zaman ya da her zaman kaygı hissetmesi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda akademik işlerin tamamlanmasının gereğinden fazla zaman alması ve aynı zamanda hem sıklıkla işlerin son dakikaya bırakılması hem de kaygı durumunu içermesi akademik erteleme kapsamında yer almaktadır. Senecal, Julien ve Guay (2003, s.135) ise akademik ertelemeyi akademik görevlere başlama ve/veya tamamlamayı geciktirme konusunda rasyonel olmayan bir eğilim olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler istenilen zaman zarfında akademik görevi uygulamaya koymaya niyetli olsa da kendi kendilerini motive etmekte başarısız olmaktadır. Yazarlara göre öğrencilik ve kişilerarası rollerinde çatışma yaşayan bireylerin akademik ertelemeye yatkınlığı daha fazladır. Bir başka deyişle, evde kalıp ders çalışmak mı yoksa arkadaşlarla dışarı çıkıp gezmek mi arasında kalan öğrencinin önceliklerini sırayakoyma konusunda eğer kendi kendine karar verebilme yeteneği gelişmediyse akademik görevlerini ikinci plana atma özelliği daha yüksektir.

Milgram, Marshevsky ve (1995, s.145) akademik ertelemenin davranışsal geciktirme, geciktirmeden dolayı duyulan kişisel üzüntü, görevin caydırıcılığı, görevin yapılmasına ilişkin kapasite ve davranışsal geciktirmeyi azaltma arzusunu kapsayan beş boyutundan bahsetmektedirler. Yazarlara göre akademik ertelemeyle bireyin

kapasitesine dönük algısının, davranışsal geciktirmeyi azaltma arzusunun ve görevin caydırıcılığının güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak, akademik erteleme öğrenciler arasında yaygın görülen ve öğrenci akademik performansını olumsuz etkileyen bir problem olarak kabul edilmektedir (Onwuegbuzie, 2004, s.5). Bu bağlamda, öğrencinin akademik alanda başarısızlıklar yaşamasını veya zorluklarla karşılaşmasını azaltmak amacıyla eğitim kurumlarında akademik ertelemeye dönük önleyici hizmetlerin yapılması veya davranışın gözlemlendiği durumlarda müdahale hizmetlerinin planlanabilmesi öncelikli yardım hizmetleri arasında görülmektedir. Bu nedenle uygun yardım hizmetlerin oluşturulması amacıyla akademik ertelemenin ne olduğunun tanımlanması kadar akademik erteleme nedenlerinin neler olduğunun da ortaya konması önemlidir.

### **2.2.2. Akademik ertelemenin nedenleri**

Akademik erteleme nedenlerinin farklılaştığı görülmektedir. Akademik alandaki ertelemenin nedenlerinden biri başarısızlık korkusu olarak ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum,1984 s. 507). Birey akademik sorumluluğunda başarısız olacağını varsaydığı anda erteleme yapmaya başlamaktadır. Akademik sorumluluklarına başlamayı veya tamamlamayı geciktiren birey için başarısız olmak istenilmeyen bir durumdur ve başarısız olmaktan korktuğu için akademik sorumluluğunu yapmaktan kaçınmakta ve ertelemelere başvurmaktadır. Nitekim Saddler ve Buley (1999, s.688) akademik hayatta erteleme yapanların, olumsuz değerlendirilmeyle ilgili korku ve kaygılara sahip, başarı için düşük kişisel standartları olan, başkalarının değerlendirmesi veya not için yetersiz öğrenme etkinlikleriyle meşgul olan ve öğrenme çıktılarının kendi bireysel çabaları ile olmayacağına inanan kişiler olduğunu ileri sürmektedir. Benzer şekilde Haghbin, McCaffrey ve Pychyl (2012, s. 256) ise akademik ertelemenin açıklanmasında başarısızlık korkusunun önemli olduğunu ve akademik ertelemeyle başarısızlık korkusu arasındaki ilişkiye algılanan yeteneğin aracılık ettiğini ifade etmektedir. Yazarlara göre düşük düzeyde yetenekli olduğunu algılayan öğrenciler başarısızlıkla karşılaşmayı itici, tehdit edici ve yoğun olumsuz duygulara yol açıcı olarak değerlendirdiği için planlanmamış ve ya daha az kaygı veren işlerle uğraşarak akademik alanda ertelemeler yapmaktadırlar.

Akademik ertelemenin nedenlerinden bir diğeri ise görevin caydırıcılığı olarak ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984, s. 507 ). Akademik görevin hoş olmaması, görevin öğrenciye itici gelmesi öğrencinin akademik sorumluluğunu ertelemesine yol açabilmektedir. Milgram vd. (1995, s. 145) öğrencilerin hoşnut olmadıkları akademik görevleri hoşnut olduklarından çok daha fazla ertelediğini ve buna bağlı olarak hoşnut

olmadıkları görevlerde çok daha fazla üzüntü duygusuna sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Beck vd. (2000, s.10) bazı durumlarda bireylerin başarısızlıklarına bir açıklama getirirken düşünsel/zihinsel yetersizliklerinden ziyade yeterli çalışmama gibi kendisi dışında bir faktöre atıf yapabilmek amacıyla akademik ertelemelere başvurabildiğini ileri sürmektedir. Yazarlara göre bu durum içerisinde akademik erteleme birey tarafından bir kendini engelleme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda kendini engelleme davranışı olarak akademik ertelemeye başvuran bireyler bireyler daha az ders çalışmakta, sınav hazırlıklarını daha fazla geciktirmekte ve sınavlarda daha düşük notlar almaktadır.

Akademik erteleme nedenleri arasında düzensizlik, öz düzenlemedeki başarısızlık veya yetersizliğin de yer aldığı ifade edilmektedir (Baumeister, Schmeichel ve Vohs, 2007, sy: 517; Howell ve Watson, 2007, sy: 173; Senecal vd., 1995, s. 615-616; Strunk ve Steele, 2011, s. 987). Akademik sorumluluklarını organize etmede, yapılması gereken akademik görevleri öncelik sırasına göre planlama ve uygulamaya koymada, öz düzenlemede güçlükler yaşayan bireylerin akademik sorumluluklarını erteleme olasılığı artmaktadır. Nitekim öğrencilerle gerçekleştirilen bazı araştırmalarda da öz düzenlemenin ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğunu ileri sürülmektedir (Strunk ve Steele, 2011,s.987; Uzun Özer, 2010, s.138; Uzun Özer vd., 2014, s.316).

Akademik ertelemenin nedenleriyle ilgili olarak kuramsal açıklamalar dikkate alındığında bu örüntünün tek bir nedenle açıklanabilmesi mümkün görülmemektedir. Görevin hoş olmaması, zor veya sıkıntılı olması gibi görevin kendinden kaynaklanan nedenlerin yanı sıra özellikle başarısızlık korkusu, düşük öz saygı, değerlendirilme kaygısı, görevi tamamlamaya dönük algılanan yetenek, düzensizlik, öz düzenleme yetersizliği gibi birey temelli faktörlerin de akademik alandaki ertelemeleri açıklamada sıklıkla kullanıldığı dikkati çekmektedir. Nitekim akademik erteleme nedenlerinin ortaya konması bağlamında kompleks bir yapı sergilemektedir ve bu duruma benzer bir şekilde akademik ertelemenin olası sonuçları da farklılaşmaktadır.

### **2.2.3. Akademik ertelemenin sonuçları**

Akademik ertelemenin bazı olumsuz akademik sonuçlara ve depresyon, anksiyete gibi birtakım ruh sağlığı problemlerine yol açtığı görülmektedir. Bu bağlamda akademik ertelemenin yol açtığı akademik sorunlar arasında kurstan ayrılma, düşük kurs puanları (Semb vd., 1979, s.23-24), görevin teslim tarihini kaçırma (Beswick vd., 1988, s.211-213), sınav için hazırlanmayı geciktirme, sınav için daha az çalışma ve düşük akademik performansla sahip olma (Beck vd., 2000, s.7; Rothblum vd., 1986, s.393), akademik stres (Sharma ve Kaur, 2011, s. 125), kapasitesinin altında performans sergileme ve



yoğun düzeyde stres yaşama (Baumeister vd., 1994, s.72), akademik yaşam doyumunun azalması (Balkıs, 2013 s.65-66) yer almaktadır. Bunun yanı sıra Kachgal vd. (2001, s.19-20) bir takım başarı engelleriyle erteleme arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ve öğrencilerin de ertelemeyi akademik başarıda bir engel olarak gördüğünü ileri sürmektedir. Ertelemenin olası nedenlerinden hareketle boylamsal bir araştırma gerçekleştiren Tice ve Baumeister (1997, s.456-457) ise ertelemeci bireylerin tüm görevlerde erteleme yapmayan bireylere kıyasla daha düşük puanlar aldığını diğer bir ifadeyle akademik performanslarının daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

Welsley (1994, s.406-408) ergenlerin akademik görevlerini sıklıkla ertelediğini, ertelemeyle not ortalaması arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin olduğunu ve lise döneminde sergilenen akademik görevleri erteleme sıklığının üniversitedeki akademik performansı olumsuz bir şekilde etkileyebildiğini (yordayabildiğini) ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Owens ve Newbegin (1997, sy: 885) bu dönemde başlayan erteleme eğiliminin ileriki dönemlerde üstesinden gelinmesi zor, güçlü bir alışkanlık olabildiğini belirtmektedir.

Bireyin akademik alanda sıklıkla ertelemeye başvurmasının depresyon, anksiyete veya stres gibi olumsuz ruh sağlığı problemleriyle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Beswick vd., 1988, s.213-215; Senecal vd., 1995, s.613; Soloman ve Rothblum, 1984, s. 507). Bunun yanısıra akademik alandaki ertelemelerin depresyonla ilişkili görülen öz saygı ve kaygı faktörleri vasıtasıyla da ergenlerdeki depresyonu arttırabildiği (Owens ve Newbegin, 2000, s.115-119) veya akademik ertelemenin mükemmeliyetçi kişilikle bir araya geldiğinde de bireydeki depresyon belirtilerini arttırabildiği belirtilmektedir (Saddler ve Sacks, 1993, s.868-871). Ertelemeci bireylerin görevin başlangıç aşamasında ertelemeye yapmayanlara göre daha düşük stres ve daha az hastalık rapor etmelerine rağmen görevin teslim tarihi yaklaştıkça tablonun değiştiği ve ertelemecilerin daha yüksek stres ve daha fazla hastalık rapor ettikleri ve bütünüyle hasta oldukları da ileri sürülmektedir (Tice ve Baumeister,1997, s. 457).

Pychyl vd. (2000, s.245-248) ise öğrencilerin daha hoş ve nispeten daha az itici buldukları aktiviteler lehine sıklıkla akademik sorumluluklarını ertelediğini ve öğrencilerin erteleme anında nispeten zevkli/hoş aktivitelerle meşgul oluyor olmalarından dolayı keyifsiz/mutsuz duygular rapor etmeyeceklerini ileri sürmektedir. Bununla birlikte, hoş olmayan görevle karşılaştığında öğrencinin motivasyonu düştüğü için ertelemeye yatkınlığında bir artış yaşanmakta ve bu durum sonrasında suçluluk duygusunda artışa sebep olmaktadır.

Bridges ve Roig (1997, s. 943) ertelemecilerin risk alma veya karar verme konusunda erteleme yapmayan bireylere kıyasla psikolojik strese zemin hazırlayan daha

fazla rasyonel olmayan kaygılar geliştirebildiğini ileri sürmektedir. Klibert vd. (2011, sy: 638) ise kadın üniversite öğrencilerinde erteleme ve intihar eğilimi arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki bulmakta ve ertelemenin psikolojik ve fiziksel intihar eğilimlerinde güçlü bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Yazarlara göre erteleme yapan kadınlar akademik görevlerle yüzleşmektense madde kullanımı, sağlıksız beslenme gibi sosyal olarak uyarıcı aktivitelerle daha fazla meşgul olabilmektedirler. Akademik stresle yüzleştiklerinde ertelemeciler düşük öz-değer, çaresizlik, depresyon ve umutsuzluk hislerine kapılarak felaketleştirme, kişiselleştirme ve ikili düşünme gibi bir takım kendini engelleme işlemlerine başvurabilmektedirler.

Sonuç olarak akademik alandaki ertelemenin başlangıçta bireyde geçici bir rahatlama duygusu oluştursa da uzun vadede olası olumsuz sonuçlarının daha ağır bastığını ve ertelemenin bazı olumsuz ruh sağlığı değişkenleriyle ilişkili olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

#### **2.2.4. Akademik erteleme ile ilgili kuramsal yaklaşımlar**

Akademik ertelemeyi açıklamak amacıyla ertelemeye ilişkin kuramsal açıklamalardan yararlanılabilmektedir. Bu amaçla ertelemeyle ilgili kuramsal açıklamaların öne çıkanlarından olan Psikoanalitik kuram, Psikodinamik kuram, Davranışçı kuram ve Akılcı-Duygusal-Davranışçı kurama bu bölümde sırasıyla yer verilmektedir.

##### **2.2.4.1. Psikanalitik kuram**

Psikolojinin birçok alanında psikoanalitik teoriler davranışla ilgili kapsamlı en erken açıklamaları ortaya koymuştur ve benzer durum erteleme için de söz konusudur. Özellikle belirli görevlerle ilgili kaçınma olgusu Freud tarafından ve sonrasında da onun takipçilerinin bir kısmı tarafından büyük ölçüde tartışılmıştır (Ferrari vd., 1995, s.22). Freud kaçınma davranışındaki anksiyeteye vurgu yapmakta ve anksiyetenin rahatsızlık veren bastırılmış bilinçaltı duygulardan egoya gönderilen uyarıcı bir işaret olduğuna inanmaktadır. Kaygı fark edildikten sonra ego bu durumla baş edebilmek amacıyla çok çeşitli savunma mekanizmalarını kullanmaktadır. Görevden kaçınma ve savunma mekanizmalarını kullanmayla ilgili Freudyen görüş tamamlanmayan görevin özellikle egoyu tehdit etmesinden dolayı kaçınılması gereken bir durum olduğunu varsaymaktadır (Ferrari vd., 1995, s.22).

##### **2.2.4.2. Psikodinamik kuramlar**

Psikodinamik kuramcılar Freudyen öğretilerin değişmez yapısını reddetse de Freud ve takipçilerinin savunduğu insan davranışının dinamik yapısını diğer açılardan uygun bulmaktadırlar (Levy, 1963 'den aktaran Ferrari vd., 1995,s.23). Bu kuramın

önemli temsilcileri erken dönem çocukluk yaşantılarının gelecekteki kişilik gelişiminde öncelikli olduğuna ve yetişkin dönemdeki duyguların doğrudan ifade edilmeden sembolik farklı yollarla ifade edildiğine inanmaktadır. Kuramın temsilcileri ertelemeyi çocukluk travması gibi erken dönem çocukluk yaşantılarıyla ilişkilendirerek davranışın sembolik özelliklerine sıklıkla vurgu yapmaktadır (Van der Kolok' tan 1987' den aktaran Ferrari vd., 1995, s.23).

Psikodinamik bir yaklaşımla çocuk gelişimini ele alan Missildine (1964'den aktaran Ferrari vd.,1995, s.23) "kronik erteleme sendromu" kavramını kullanmakta ve bu sendromun hatalı çocuk yetiştirme uygulamalarıyla oluştuğunu ifade etmektedir. Missildine (1964) erteleyen yetişkinlerin erken çocukluk dönemlerinde yüksek başarı beklentisine sahip, çocuğu için gerçekçi olmayan hedefler belirleyen ve ebeveyn sevgi ve onayını bu hedeflerin kazanılmasıyla ilişkilendiren ebeveynler tarafından yetiştirildiğini ve bu ebeveyn tutumlarıyla bireyin huzursuz/rahatsız edildiğini ileri sürmektedir. Bu özelliklere sahip aile ortamında büyüyen çocuk kaygılı olmakta ve başarısızlıkla karşılaştığında değersizlik hissetmektedir. Yaşamının sonraki döneminde, böylesi bir ortamda büyüyen yetişkin kişisel değer ya da yeteneklerinin değerlendirildiği bir görevle karşılaştığında bu erken dönem duyguları yeniden deneyimlemeye eğilimlidir. Örneğin, yetişkin birey maruz kaldığı görevleri yerine getirme konusunda girişimde bulunmaktansa oyalanmaya başlayabilmekte ve erteleme yapabilmektedir. Sonrasında bu durum ertelemeye dönük bir eğilimin oluşmasıyla sonuçlanmaktadır.

Hatalı çocuk yetiştirmenin yetişkinlikteki erteleme davranışına yol açtığını iddia eden bir diğer Psikodinamik araştırmacı MacIntyre (1964' den aktaran Ferrari vd., 1995, s.24) aşırı hoşgörülü veya aşırı otoriter/sert şeklinde iki ayrı uçtaki ebeveyn tutumunun ertelemeye sebep olduğuna inanmaktadır. Benzer şekilde Spock (1971' den aktaran Ferrari vd., 1995, s.24) da ertelemeyi açıklarken erken dönemdeki ebeveyn tutumlarına vurgu yapmaktadır. Yazara göre çocuk kendisine verilen görevde başarısız olduğunda ebeveyninin bilinçdışı öfkesine maruz kalmakta ve çocukta ebeveyn öfkesine gelecekteki hedefe yönelik davranışlarını erteleyerek tepki göstermektedir. Bu koşullarda yetişen birey yetişkinlikte başarı beklentisi yüksek olan bir görevle karşılaştığında bilinçsizce bu ebeveyn çatışmalarını hatırlamakta ve başarı yönelimli görevleri kendisine dayatan ebeveyn figürünün isteklerine karşı gelerek bu bilinçdışı anıya karşılık vermektedir. Sonuç olarak birey erken çocukluk dönemine ait ebeveyn çatışmasını anımsatan herhangi bir görevi ertelemeye başvurarak kronik olarak tamamlayamamaktadır. Benzer şekilde Smith ve York (1981' den aktaran McCown, Petzel ve Rubert, 1987, s.781), bireyin ebeveyninden intikam almayı istemesi nedeniyle ertelemelere başvurduğunu ileri

sürmektedir. Yazarlara göre sıklıkla bu konu öylesine kemikleşmiştir ki, kalıcı bir davranış değişikliği için iç görü temelli uzun süreli bir psikoterapi süreci gerekmektedir.

Son olarak, Burke ve Yuen (1983, s.125-131) de ertelemeyle ilgili kendine yardım kitaplarında psikodinamik açıklamalara yer vermektedir. Yazarlara göre ertelemeye bireyin yetiştiği aile ortamı önemlidir ve baskıcı, şüpheli, kontrolcü, sıkı ve mesafeli olmak üzere beş farklı aile teması (family themes) söz konusudur. Birey kendi aile ortamında bu beş aile temasının etkileşimi doğrultusunda öz saygısını geliştirme fırsatı bulabilmekte veya ertelemeye dönük bir eğilim oluşturabilmektedir. Örneğin, çocuklarına yüksek hedefler koyan başarı yönelimli ailelerde ya da çocuklarının başarıya ulaşabileceğine inanmayan (şüpheli) ailelerde yetişen bireyler daha fazla erteleme yapmaktadır. Çocuklukta bireyin özerklik kazanmasını engelleyecek düzeyde aşırı kontrolcü davranma da yetişkinlikte erteleme eğilimini artırabilmektedir. Özetle, Psikodinamik kuram çevresinde yapılan açıklamalar incelendiğinde ertelemenin özellikle çocukluk yaşantısındaki ebeveyn tutumlarıyla oluştuğunu söylemek mümkün görünmektedir.

#### **2.2.4.3. Davranışçı kuramlar**

Davranışçı kuramda herhangi bir davranış pekiştirme yoluyla oluşmaktadır (Skinner, 1953' den aktaran Ferrari vd., 1995, s.26). Bu noktadan hareketle, davranışçı kurama göre erteleme de pekiştirmeler yoluyla öğrenilen bir davranıştır. Erteleme yapan bireyin geriye dönük yaşantılarında başarılı bir ertelemeci olma yolunda pekiştirildiğini veya çalışmaktan çok görevi ertelemeyle ilgili pekiştireç bulunduğunu söylemek mümkündür (Bijou, Morris ve Parsons, 1976' den aktaran Ferrari vd., 1995, s.26).

Klasik öğrenme kuramlarında ceza ve ödüllerin her ikisine birden vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle, ertelemenin böylesi bir davranış yaşandığında ödüllendirilen ya da yeterince cezalandırılmayan bireylerde görülmesi sıklıkla daha muhtemeldir. Nitekim McCown ve Ferrari (1995' den aktaran Ferrari vd., 1995, s.26) akademik erteleme yapan öğrencilerin son dakikalarda olsa başarılı bir şekilde yetiştirdikleri akademik sorumlulukları daha fazla hatırladıklarını, bu durumun aksine ertelemelerden dolayı yaşadıkları başarısızlıklara dair cezalandırıldıkları olayları çok daha az hatırladıklarını ileri sürmektedir.

Ertelemenin ödüllendirilmesiyle ilgili McCown ve Johnson (1991, s.415) yaptıkları araştırmada kaçınma anında öğrencinin ne yaptığını inceleyerek davranışçı öğretileri dolaylı yoldan incelemekte ve araştırma sonunda, öğrencilerin çalışmaktan daha çok pekiştirilmiş etkinliklerle meşgul olduğunu ileri sürmektedir. Ertelemeyi açıklamada pekiştirme paradigmasının faydalı olduğunu ileri süren yazarlara göre erteleme yapan

öğrencilerin ders çalışmaya kıyasla daha keyif verici aktiviteleri uygulamaya koyma eğilimi bulunmaktadır.

Ertelemede bir diğer önemli konu olan cezalandırmayla ilgili olarak Solomon ve Rothblum (1984, sy: 508) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin sevmedikleri ya da hoşlanmadıkları akademik görevleri daha fazla erteleme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bir diğer deyişle, öğrenciler itici buldukları ya da hoşlanmadıkları görevleri ertelemektedirler (Kachgal vd., 2001, s.18; Lay, 1992, s.492; Senecal vd., 1997, s.900). Geleneksel öğrenme kuramı hoşlandığı görevleri çok daha çabuk uygulamaya koyduğunu, bunun aksine hoşlanmadığı görevlerden ise kaçındığını ve bu görevleri son dakikalarda gönülsüz bir şekilde yaptığını ileri sürmektedir (Milgram vd., 1988, s. 200).

Davranışçı kuramda yer alan bir diğer hipotez ise bireylerin sonuca ulaşılması daha uzun süren görevleri hemen sonuç alınabilen görevlere göre daha fazla ertelediği yönündedir (Ferrari ve Emmons, 1995, s.140). Diğer bir ifadeyle kısa vadeli hazlar görevin ertelenmeden tamamlanmasıyla elde edilebilecek uzun vadeli hazzı tercih edilmektedir. Bu durumun yanı sıra yakın zamanda cezalandırılma olasılığı da görevin ertelenme sıklığını azaltmaktadır.

Çağdaş öğrenme kuramlarında ertelemeye bir açıklama getirirken kaçma (escape) ve kaçınma (avoid) kavramlarına da yer verilmektedir. Kaçma koşullanmasında birey görevi uygulamaya koymakta, fakat sonrasında yapmadan yarım bırakmakta ve süreç başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Silver (1974' den aktaran McCown vd.,1987, s.781) da ertelemenin yaşanmasına dair benzer bir açıklama ileri sürmektedir. Araştırmacıya göre erteleme yapan birey görevin daha önemli ve kompleks kısmını tamamlama pahasına (kaçma) görevin daha basit kısmını gerçekleştirme eğilimindedir ve bu durum görevin daima bitmemiş, sadece parçalı kısımlarının tamamlanmış şekliyle elde kalmasına sebep olmaktadır. Kaçınma koşullanmasında ise, birey göreve hiçbir zaman başlamamakta ve bütünüyle işten kaçınmaktadır. Bu durum özellikle dışsal uyaran kaçınma uyarını olarak hizmet gördüğünde geçerlidir (Ferrari vd., 1995, s.29).

Ferrari vd. (1995,s.29) kaçma veya kaçınma sürecindeki ertelemenin işlevine dönük ayırt edici uyarıcının kaygı olduğunu ifade etmekte ve aşırı derecede kaygılı olan öğrencinin görevle ilgili kaygıdan kaçınması çalışma davranışından daha fazla pekiştirildiği için erteleme yapmasının çok daha muhtemel olduğunu belirtmektedir. Bir diğer ifadeyle, bireyde kaygı başlangıçta en üst noktalardadır fakat sonrasında birey bu olumsuz duyguları azaltmak amacıyla görevi erteleyerek kendisine daha fazla keyif veren etkinliklere yöneldiği için başlangıçtaki bu kaygı ortadan kaybolmaktadır. Fakat sınav zamanı yaklaştıkça başlangıçta kaçınılan kaygının seviyesinde tekrar bir artış

gözlenmekte ve kronik ertelemecilere özgü süreç olan son dakikalarda görevi tamamlama yaşanmaktadır. Bireyin davranışlarında gözlenen bu durum bireydeki uzun vadeli ödüllerin yerine kısa vadeli ödülleri seçme eğilimi ile de açıklanabilmektedir. Ainslie'nin (1975, 1992' den aktaran Pychyl vd., 2000, s.249) aldatıcı ödüller kuramında kısa dönemli ödüllerin uzun dönemli hedefi başarmak için gerekli olan davranışı sergilemekten kaçınmaya devam etmede bir pekiştirici rolünü üstlenmesinden dolayı uzun dönemli hedefler bağlamında aldatıcı olarak değerlendirilebileceği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra bu kuramda bireylerin uzun vadeli hedeflere ulaşmak için çalışmaktansa kısa vadeli ödülleri elde etmeye daha yatkın olduğu belirtilmektedir.

Sonuç olarak davranışçı kuramda ertelemenin pekiştirici-ceza, kaçma-kaçınma ve kısa vadeli hazzı-uzun vadeli hazzı elde etmeye açıklandığı görülmektedir. Bu nedenle, kuramın bu açıklamaları doğrultusunda ertelemenin süreç içerisinde öğrenilen bir davranış olduğu ifade etmek mümkündür.

#### **2.2.4.4. Akılcı-duygusal-davranışçı kuram**

Akılcı-Duygusal-Davranışçı kuram içerisinde erteleme olgusunu açık ve kesin olarak ifade eden ilk araştırmacılar Ellis ve Knaus (1979, s.15-24) tur. Yazarlar rasyonel olmayan korkuların ve öz-eleştirisinin erteleme davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmekte ve kendinden şüphe duyma, düşük engellenme toleransı ve kontrole karşı isyanın ertelemenin üç önemli nedeni olduğunu belirtmektedirler. Ertelemeciler görevi tamamlamayla ilgili kendi yeteneklerinden sıklıkla şüphe duymakta ve kendine güvenmemekte, bunun bir sonucu olarak da göreve başlamayı geciktirmektedir. Bu süreçte, akılcı olmayan inançlar ertelemenin önemli sebeplerinden biridir.

Ertelemeyi akılcı-duygusal-davranışçı kuram çerçevesinde açıklayan bir diğer araştırmacı olan Dryden (2012, s.264-265) ertelemeyi ABC modelindeki C sütununda yer alan bir kaçınma davranışı olarak görmekte ve bireylerin öngörülen olay ile ilgili akılcı olmayan inançlara sahip olduğu için erteleme yaptığını belirtmektedir. Bireyler erteleme yoluyla sıklıkla yaşanılacak olay (A) veya duyguyla (C) karşılaşmaktan kaçınmaktadır. Bu nedenle bireyin erteleme davranışını değerlendirmek amacıyla bir girişimde bulunulduğunda onun hangi durumdan kaçındığını veya kaçındığı durumla gerçekten karşılaşırsa temel duygusunun ne olacağını sıklıkla bilmemesi oldukça tipik bir durumdur.

Ferrari vd. (1995, s.35) erteleme yapan bireyin rasyonel olmayan korkusunun özünde yeterli bir şekilde tamamlanmış görevin ne olduğuyla ilgili uygun olmayan bir görüşe sahip olmasının yattığını ifade etmektedir. Yazarlara göre ertelemeci için başarısızlık kaçınılmazdır, standartlar tek kelimeyle oldukça yüksektir. Birey bu korkunun

duygusal sonuçlarından kurtulmak için göreve başlamayı geciktirmektedir. Onun bu kaçınma davranışı “kaçınılmaz başarısızlığı” için uygun bir mazeret sağlamaktadır. Bir diğer deyişle, ertelemecinin görevdeki başarısızlığı yetersizliğiyle değil de zamanın sınırlı olması ve hatta bireyin tembel olması ile açıklanabilmektedir. Bu noktada erteleme ego koruyuculu bir işlev görmekte ve bu sebepten dolayı son dakikalarda yaşanan kaygıya rağmen her defasında bu sorunlu davranış tekrarlamaktadır. Benzer şekilde Vernon (2002’den aktaran Balkıs, 2013, s.59) ertelemenin ego koruyucu fonksiyonuna değinerek bazı insanların başarısız olmaktan korktuğunu ve bu kişilerin kendi kendilerini maruz bıraktıkları gerçekçi olmayan standartlara ulaşamadıklarından dolayı yetersizlik hissettiklerini ifade etmektedir. Bireyler eğer durum için hazırlanmayı veya çalışmayı geciktirirlerse, zamanında hazırlık yapmaya başlasalardı çok daha iyisini yapabilirlerdi savunmasıyla kendini koruma fırsatı elde etmektedirler.

Ertelemecilerin hemen hemen her şeyde en iyisini yapmayla ilgili katı arzuları onları zamanında görevi yapmaktan kaçınmaya sürüklemektedir (Ellis ve Knaus, 1979, s.16). Ertelemeye yol açan önemli/temel akılcı olmayan inançlardan bir tanesi “değerli bir insanım” inancını ispatlamak amacıyla “en iyisini yapmalıyım” düşüncesidir. Beswick vd. (1988, s.208), birey en iyisini yapmada başarısız olduğunda, bu akılcı olmayan düşüncenin düşük bir öz saygının oluşmasına yol açtığını ileri sürmektedir. Bu nedenle akılcı olmayan inançların görevlere başlama ve tamamlamayı ertelemeye teşvik edici bir fonksiyonu bulunmaktadır. Bu bağlamda, başarısız olmayla ilgili akılcı olmayan inançlar başarısızlık korkusunun da yolunu açmakta ve birey bu korkudan kaçınmak veya bu korkunun varlığı nedeniyle ertelemeye başvurmaktadır (Senecal vd., 1997, s.900-901; Solomon ve Rothblum, 1984, s.508; Uzun Özer vd., 2009, s.250). Özetle, akılcı-duygusal-davranışçı kuram bağlamında yüksek düzeyde akılcı olmayan inançlara sahip bireylerin, bu inançlarının bir sonucu olarak akademik alanda ertelemeler yaptığını söylemek mümkün görünmektedir.

### **2.3. Sürekli Kaygı ile İlgili Kuramsal Açıklamalar**

Kaygıyla ilgili ilk kuramsal açıklamaları yapan Freud’a göre insan davranışlarının tümü uyum sağlama amaçlıdır ve bireyin hiçbir davranışı rastlantısal değildir. Organizmanın yaptığı her şey insanın yaşamını sürdürme çabasının farklı biçimleridir. Bu bağlamda, Freud’a göre kaygı fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunmaktadır. Ne var ki kaygı, gerçek dışı ve mantığa aykırı bir nitelik alırsa uyum sağlamaya yardımcı olan işlevini yitirmekte ve normal dışı davranışların kaynağı olmaktadır (Geçtan,1993, s.48-49).

Freud'a göre normal bireyin yaşadığı kaygı, nevrotik kaygıdan hem yoğunluğu hem de niteliği bağlamında farklılaşmaktadır. Günlük yaşamda herkesin arada bir yaşadığı kaygı "gerçekçi" kaygıdır. Dış dünyadaki gerçek nesnelere kaynaklanan bu duygu "korku" duygusuyla eş anlamlıdır. Gerçekçi kaygı, mantıklı ve anlaşılır olmasıyla nevrotik kaygıdan ayrılmaktadır. Öte yandan, hiçbir nedensel bağı olmayan ya da zararsız bir objeye yönelik bir yığılma tepkisi biçiminde ortaya çıkan nevrotik kaygı her zaman mantık dışıdır. Kökenini yetişkin yaşamdan çok, bebeklik ve çocukluk yaşantılarından almaktadır. Genel anlamda Freud ruhsal sorunların kaynağı olarak gördüğü nevrotik kaygıyı baskı altında tutulan id enerjisi olarak yorumlamıştır (Geçtan, 1993, s.49-50).

Spielberger (1966' dan aktaran Öner ve Lecompte, 1998, s.1) ve arkadaşları ise yaptıkları çalışmalar sonucunda iki faktörlü kaygı kuramını geliştirmiş ve bu kuram çerçevesinde durumluk ve sürekli olmak üzere kaygının iki farklı türünü tanımlamıştır. Kaygının bu iki türü ilk kez Cattell ve Scheier' in (1958' den aktaran Öner ve Lecompte, 1998, s.1) faktör analizi çalışmalarıyla ileri sürülmüştür.

Kaygı insanın varoluşundaki en temel duygulardan biridir. Her birey tehlikeli olarak algıladığı bir durumla karşılaştığında bir miktar kaygı duymaktadır. Dışarıya çıktığında otururken, sınav kapısında beklerken, uçağa binmeden ya da ameliyata girmeden önce bireyin tedirgin ve huzursuz olması oldukça muhtemeldir. Tehlikeli koşulların yarattığı bu kaygı türü genellikle her bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıyı oluşturmaktadır. Kaygının bu türü "durumluk kaygı" olarak adlandırılmaktadır (Spielberger, 1966' dan aktaran Öner ve Lecompte, 1998, s.1).

Kimi bireyler ise sürekli olarak huzursuz ve mutsuzdur. Doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içten kaynaklanmaktadır. Birey öz değerinin tehdit edildiğini düşündüğü ya da içinde bulunduğu durumu stresli olarak yorumladığı için kaygı duymaktadır. Kaygının bu türü ise "sürekli kaygı" olarak adlandırılmaktadır (Spielberger, 1966' dan aktaran Öner ve Lecompte, 1998, s.1). Sürekli kaygılı bireylerin huzursuzluklarını giderme, hafifletme ya da kontrol etme konusunda başa çıkma becerileri ya da savunmaları yetersizdir.

Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilmektedir. Kişinin o anda içinde bulunduğu duruma doğrudan bağlı olmayan sürekli kaygı ise bir kişilik özelliğini belirlemektedir. Sürekli kaygı bireyleri birbirinden ayırt eden bir özelliktir ve bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığını ifade etmektedir. Buna bireyin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama veya yorumlama eğilimi de denilebilmektedir. Sürekli kaygıda objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusu söz konusudur. Sürekli kaygı düzeyi yüksek



olan bireylerin kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülmektedir. Bu bireyler, durumluk kaygısını da diğer bireylerden daha sık ve yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar (Öner ve Lecompte, 1998, s.4).

#### **2.4. Akılcı Olmayan İnanç ile İlgili Kuramsal Açıklamalar**

Akılcı olmayan inançlar 1955 yılında Ellis tarafından geliştirilen Akılcı-Duygusal-Davranışçı terapi yaklaşımının en temel kavramlarından birisidir. Akılcı-Duygusal-Davranışçı Terapi ilk olarak Akılcı Terapi olarak adlandırılmış, daha sonra 1961 yılında Akılcı Duygusal Terapi olarak isimlendirilmiş ancak 1993 yılında bu isimlendirmenin de eksik olduğu görüldüğü için Ellis tarafından bu terapi yaklaşımı Akılcı-Duygusal-Davranışçı Terapi olarak yeniden adlandırılmıştır (Drynen ve Neenan, 2004, s.1-2).

Akılcı duygusal davranışçı terapi yaklaşımına göre insanlar hedef yönelimlidir, yani birey sosyal bir dünya içinde yaşamakta ama bilinçli bir şekilde kendi çıkarlarını düşünerek önemli yaşam hedefleri ve amaçları oluşturduğunda ve bunları başarmak için etkin bir şekilde mücadele ettiğinde mutlu olabilmektedir. Bu bağlamda, Ellis' in akılcı duygusal davranışçı terapi yaklaşımında akılcı kavramı bireye temel hedef ve amaçlarını başarmada yardımcı olan anlamına gelirken akılcı olmayan kavramı ise bireyin bu hedef ve amaçlarını başarmasına engel olan anlamına gelmektedir (Dryden, 1996' dan aktaran Dryen ve Neenan, 2004,s.2). Rasyonellik dört temel kritere sahiptir, bunlar esneklik veya mutlak olmama; faydacı olma, mantıklı olma ve gerçeklik temelli değildir. Bu nedenle, rasyonel olan öncelikli olarak esnektir ve aşırılıktan uzaktır, ikincisi bireye temel hedef ve amaçlarını başarmasında yardımcı olur, üçüncüsü mantıksaldır ve dördüncüsü deneysel olarak gerçeklik ile tutarlıdır. Buna karşılık, rasyonel olmayan öncelikli olarak katı ve aşırıdır yani uçlardadır, ikincisi bireyin temel hedef ve amaçlarına ulaşmasını engeller, üçüncüsü mantıksızdır ve dördüncüsü deneysel olarak gerçeklikle tutarlı değildir.

Corey (2008,s.299-300) bireyin akılcı olmayan inançları çocukluğunda kendisi için önemli kişilerden öğrendiğini ve buna ek olarak, bireyin kendi kendine de mantık dışı doğmalar ve batıl inançlar yarattığını ifade etmektedir. Daha sonra, birey kendisini alt eden bu inançlarını kendi kendine telkin ve kendini tekrarlama işlemleriyle ve bunlar yararlıymış gibi davranarak desteklemektedir. Dolayısıyla akılcı olmayan inançların kazanım süreci, bireyin önceden edindiği ve işlevsel olmayan mantık dışı düşüncelerin tekrarından ibarettir. Bununla birlikte Ellis (1976' dan aktaran Dryen ve Neenan, 2004, s.4) insanların rasyonel olmayan bir şekilde düşünme ve davranmaya dönük güçlü bir eğilimlerinin olduğunu ileri sürerken, ayrıca onların düşünceleri ve davranışlarına dönük eleştirel düşünmeye, düşüncelerindeki mantıksızları düzeltmeye ve varsayımlarının gerçekle tutarlı olup olmadığını değerlendirmeye de sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Ellis (1979, s:60-88) duygusal rahatsızlıklara sebep olan ve bunların sürdürülmesine yol açan 11 akılcı olmayan inancı şu şekilde sıralamaktadır:

- Yetişkin bir insan için, neredeyse çevresindeki önem verdiği her insan tarafından sevilme ve onaylanma vazgeçilmez bir gerekliliktir.
- Birey kendisini değerli birisi olarak görmek istiyorsa, pek çok yönden tamamen yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıdır.
- Bazı insanlar aşâğılık, kötü ya da tehlikelidir ve yaptıklarından dolayı katı bir biçimde suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
- Olaylar bireyin istediği biçimde gelişmezse, bu korkunç ve felaket bir durumdur.
- İnsanın mutsuzluğunun nedenleri dışsaldır ve insanın kendi acılarını ve rahatsızlıklarını kontrol etmek için ya yeteneği yoktur ya da yeteneksizdir.
- Eğer bir şey tehlikeli ya da korku verici ise, birey bundan dolayı oldukça endişe duymalı ve bunun olma olasılığı ile zihnini meşgul etmelidir.
- Yasamdaki zorluklarla ve öz-sorumluluklarla yüzleşmektense, bundan kaçınmak daha kolaydır.
- İnsan kendisine güvenmekten çok, başkalarına bağımlı olmalı ve daha güçlü birisine ihtiyaç duymalıdır.
- Bir insanın geçmişi, şimdiki davranışlarının en önemli belirleyicisidir ve kişinin yaşamını bir kez güçlü bir biçimde etkilerse, belirsiz olarak her zaman benzer bir etkiye sahip olur.
- Bir kişi başka insanların problemleri ve rahatsızlıkları konusunda oldukça üzgün olmalıdır.
- İnsanın problemleri için her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözüm vardır ve eğer mükemmel çözümler bulunamazsa bu felaket bir durumdur.

Akılcı Duygusal Davranışçı terapi yaklaşımında bireylerin kolaylıkla kendisine, çevresine ve dünyaya dönük mutlak talepler oluşturabildiği de ifade edilmektedir. Bunlar üç temel zorunluluk altında sınıflandırılmaktadır (Dryden ve Neenan, 2004, s.9):

Bireyin kendine dönük talepkarlığı: “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Eğer böyle olmazsa, bu korkunç bir durumdur. Başarısız olmaya tahammül edemem. Yeterli olmadığım ve başkalarının takdirini kazanamadığım zaman ben işe yaramaz bir kişiyimdir” gibi ifadeler kullanılır. Bireylerin bu akılcı olmayan inançlara güçlü bir biçimde sahip olmaları depresif, kaygılı, panik ve değersizlik duygularına yol açar.

Bireyin diğerlerine dönük talepkarlığı: “Diğer insanlar bana karşı nazik, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalı; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana böyle çirkin davranmalarına tahammül edemem ve bana bu biçimde davrananlar kötü ve

değersiz insanlardır” gibi ifadeler kullanılır. Bireylerin bu akılcı olmayan inançlara güçlü bir biçimde sahip olmaları güçlü ve kalıcı öfke, sabırsızlık duygularına yol açar.

Bireyin dünyaya/yaşam koşullarına dönük talepkarlığı: “Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Yasadığım şartlar böyle olmazsa, bu durum korkunçtur. Rahatsız olmaya, engellenmeye tahammül edemem. Olaylar olması gerektiği yönde gelişmediğinde hayat pek yaşamaya değer değildir” gibi ifadeler kullanılır. Bireyler bütünüyle bu akılcı olmayan inançları yaşadıklarında öfke, kendine acıma ve depresyon duygularına sahip olma eğilimindedir. İçedönük ya da dışa dönük olarak sızlanma, yakınma, tahammülsüzlük, disiplinsizlik ve erteleme davranışları gösterirler.

Dryden ve Neenan (2004, s.7-8) Akılcı-Duygusal-Davranışçı terapide ABC yardım modelinin temel yapı taşı olduğunu ifade etmektedir. A; bir olgu veya olayın varlığı veya bir kişinin davranışdır. B ise inançları temsil etmektedir. Bunlar, katı ya da esnek ve mutlak ya da mutlak olmayan dünyayla ilgili yapılandırılmış görüşleri veya değerlendirilmiş bilişleri kapsamaktadır. C ise bireyin A olayı ile ilgili inançlarının duygusal, davranışsal ve düşünsel sonuçlarını ifade etmektedir. Akılcı duygusal davranışçı terapide olumsuz A olayıyla ilgili akılcı olmayan inançları takip eden C nin rahatsızlık verici olacağı; bunun aksine olumsuz A olayıyla ilgili akılcı inançları takip eden C nin ise rahatsızlık verici olmayacağı kabul edilmektedir. Bu bağlamda, bireyin duygusal rahatsızlıkları ve işlevsel olmayan inançları sadece yaşadıkları olaylardan kaynaklanmaz. Yaşanan olaylara yüklenen anlamlar ve yapılan yorumlar büyük oranda bireyin duygusal rahatsızlıklar deneyimlemesine, işlevsel olmayan davranışlar sergilemesine ve akılcı olmayan inançlarının güçlenmesine yol açmaktadır. Bu nedenle Corey (2008, s.301) akılcı olmayan inançlara müdahale edilmesi gerektiğini ifade etmekte ve yardım sürecinde akılcı olmayan inançların tespit edilerek tartışılmasının ve akılcı olmayan inançların akılcı inançlardan ayırt edilmesinin birey tarafından öğrenilmesinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Birey tarafından oluşturulan bu yeni durum bireyin olumsuz A olayıyla ilgili sağlıklı olumsuz sonuçlar oluşturabilmesini kolaylaştırmaktadır.

Sonuç olarak, akılcı duygusal davranışçı terapi yaklaşımı duygu, davranış ve inançlar arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Bu ilişkinin kilit noktası ise inançların niteliğiyle ilgilidir. Akılcı olmayan inançlar katı, mutlak, mantıksız, deneysel veriden kaynaklanmadığı için gerçeklikle tutarsızdır. Bu doğası nedeniyle de sağlıksız olumsuz sonuçlarla arasında güçlü bir ilişki vardır. Akılcı duygusal davranışçı terapi yaklaşımında hedeflenen ise bireyin sağlıksız olumsuz duygularıyla ilişkili olan akılcı olmayan inançlarının farkına varmasında, bu inançlar üzerinde tartışabilmesinde, bu inançlara

müdahale edebilmesinde ve esnek, gerçekte tutarlı, mantıklı ve işlevsel olan alternatif akılcı inançları oluşturabilmeyi öğrenebilmesinde bireye yardımcı olabilmektedir.

## **2.5. Öz düzenleme ile ilgili Kuramsal Açıklamalar**

Sosyal Öğrenme kuramının temel kavramlarından biri olan öz düzenleme Bandura'ya (1977'den aktaran Senemoğlu, 2012, s. 236) göre bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa, davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirebilmesidir. Diğer bir ifadeyle, öz-düzenleme; bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol edebilmesidir. Bireyler sadece dışsal pekiştireçler veya cezalarla hareket eden bir varlık değildir, insan olmanın doğasında bireyin kendi davranışlarını düzenleyebilmesi veya kontrol edebilmesi de yer almaktadır. İnsanoğlu diğer canlı türlerinden farklı olarak kendi tepkilerini değiştirmeye ilgili eşsiz bir kapasiteye sahiptir (Mischel, 1974, Bandura, 1977'den aktaran Baumeister ve Heatherton, 1996, s.1).

Baumeister vd. (1994, s.7) ise öz düzenleme kavramını en geniş anlamıyla bireyin tepkilerini değiştirmek amacıyla herhangi bir girişimde veya gayrette bulunması olarak tanımlamaktadır. Bu tepkiler eylemleri, düşünceleri, hisleri, istekleri ve performansları kapsamaktadır. Bireyin böyle bir düzenleme yeteneği olmasaydı, belirli durumlara öğrenmeleri, alışkanlıkları, yatkınlıkları ve hatta doğuştan gelen eğilimlerinden hareketle belirli bir düzen içerisinde tepki verirdi. Bu bağlamda bireydeki öz düzenleme süreci bireyin normal ve doğal tepkisini önlemektedir. Nitekim Baumeister ve Vohs (2007, s.1-2) de öz düzenlemeyi içsel süreçlerin ve kişisel tepkilerin amaca uygun olarak yönlendirilmesi olarak tanımlamakta ve öz düzenleme becerilerinin davranış esnekliğini geliştirerek koşullara bağlı veya sosyal taleplere yönelik bireysel tepkilerin adaptasyonunu kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Kopp (1982, s. 204-210) çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimiyle öz düzenleme gelişimi arasında çift yönlü bir etkinin olduğunu ifade etmektedir. Küçük çocuk yeni yeni yürümeye başladığında onun bilişsel ve biyolojik gelişimi nispeten bilinçli bir öz kontrol formunda öz düzenlemenin başlangıç uygulamalarının gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Temsili düşünme ve hatırlama yeteneğinin gelişmesi yürüme gibi istemli hareketlerin yanı sıra isteklerin engellenmesi veya isteklere uyma vasıtasıyla davranışları düzenlemenin bir sonucu olarak bebeği sebebi oluşturma, ilişkileri etkileme ve daha sonrasında bunları hatırlama konusunda muktedir kılmaktadır. Öz düzenlemedeki bireysel farklılıklar 30 ay ve sonrasında belirginleşmeye başlamakla birlikte öz düzenlemenin içselleştirilmesi çocuk okula başlayıncaya kadar tamamlanmaz.

Baumeister vd. (1994, s. 7) öz düzenlemenin asıl doğasının "bir tepkinin diğer bir tepkiyi geçersiz kılmasına" veya "bir tepkinin diğer bir tepkiye baskın gelmesine"

(overriding) dayandığını ileri sürmektedir. Yazarlara göre bireyler çoklu süreçlerin veya eylem derecelerinin yer aldığı bir ortam içerisinde bulunmaktadır ve bu çoklu süreç içerisinde öz düzenleme bir süreç araya girdiğinde veya bir diğerini hükümsüz kıldığında ortaya çıkmaktadır. Örneğin, birey iş yerinde belli bir projeyi tamamlamayı isteyebilir. Görev üzerinde çalışırken, vücudundaki nem tükendiği için artan bir şekilde susadığını hissedebilir. Doğal olarak susuzluktaki artış bireye su içmesi gerektiğini hatırlatır, fakat işin aciliyeti bu normal tepkiyi hükümsüz kılması konusunda bireyi uyarabilir ve proje tamamlanana kadar masa başında oturmasını hatırlatabilir. Birey böylesi bir durumda bir bakıma alışlagelmiş ve doğal olan eylemden uzaklaşarak kendi davranışını düzenlemektedir.

Geçersiz kılma kavramı (overriding) bir sonuç ya da tepkinin yerine bir başkasını geçirmenin yanı sıra bir sürece başlamayı, durdurmayı ve değiştirmeyi de kapsamaktadır (Baumeister vd., 1994, s.7). Fakat geçersiz kılmanın en temel formu durmaya yönelik bir tepki dizisini basit bir şekilde oluşturabilmektir. Bu nedenle öz düzenlemenin özgün ve temel formu bireyin kendi kendini durdurabilmesidir (Self stopping). Buradaki amaç bir şeyi durma noktasına getirebilmek amacıyla bir eylem veya tepki desenine müdahale etmektir. Bu bağlamda başarılı bir öz düzenleme bireyin ikinci bir birayı içmeyi veya ikinci bir porsiyonu yemeyi, ne olabileceğiyle ilgili düşünmeyi vb durdurabilmesini kapsamaktadır.

Baumeister vd.(1994, s.8) herhangi bir zaman diliminde bireyin etrafında devam eden birden fazla durumun olabileceğini ve aslında, öz düzenlemenin bu çoklu süreçler arasındaki rekabetle başladığını da ileri sürmektedir. Yazarlara göre öz düzenlemeyi anlamak amacıyla, bu çoklu süreçler arasındaki hiyerarşi kavramını bilmek oldukça gereklidir. Öz düzenleme daha yüksek süreçli bir durumun daha düşük süreçli bir duruma baskın gelmesidir ve bunun tersinin yaşanması ise basitçe öz düzenlemedeki başarısızlıktır. Örneğin birey sigara içme arzusuyla sigarayı bırakma arzusu arasında kalmış olabilir. Böylesi bir durumda hiyerarşik düzende bireyin uzun vadede yararına olan sigarayı bırakmasıdır. Eğer birey sigara içmekten kaçınma konusunda davranışlarını düzenleyebilirse bireysel çözümü sigara içme arzusunu geçersiz kıldığı için başarılı bir öz düzenleme gerçekleşmiş olur. Aksi durumda ise, yani hiyerarşik düzende daha altlarda kalan eylemi gerçekleştirmeyi tercih ederse birey kendi davranışlarını düzenlemede başarısız olmuş sayılır.

Öz düzenlemeyle ilgili kuramsal açıklamaların ve araştırmaların pek çoğu "geribildirim döngüsü" kavramına da vurgu yapmakta (Baumeister vd., 1994, sy:8) ve bu geri bildirim döngüsünün öz düzenlemeyle ilgili üç önemli bileşeni kapsadığı ileri sürülmektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996, s.2). Bunlardan ilki, bireyin mutlaka

takip etmesi gereken standartlarının olmasıdır. Birey kendi davranışlarını kontrol etme çabasında, çeşitli standartlara başvurmaktadır. Bunlar sosyal normlar, kişisel hedefler, diğerlerinin beklentileri olabilir. Bireyin başvuracağı bu standartlar belirgin değilse, muhtemelen, yetersizse veya çelişkiliyse, öz düzenlemenin gerçekleşmesi gecikebilmekte veya engellenebilmektedir. Bu nedenle, standartların olmaması veya çatışmadaki ikilem nedeniyle bağdaşmayan standartlar etkili bir öz düzenleme sürecini engelleyebilmektedir. Geri bildirim döngüsündeki öz düzenlemeyle ilgili ikinci önemli bileşen "mevcut koşulları bir takım yöntemlerle takip etme gereksinimidir. Birey ancak ne yapıyor olduğuna dikkat kesilirse veya diğer tepkilere dönük bilgi edinmenin farklı yollarını edinebilirse kendini başarılı bir şekilde düzenleyebilmektedir. Bireyin mevcut davranışlarını gözlemleyerek kendi yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirememesi ise başarılı bir öz düzenlemenin gerçekleşmesine engel olmaktadır. Öz düzenlemeyle ilgili üçüncü önemli bileşen ise, bireyin arzuladığı değişiklikler veya tepkilere ulaşabilmesi için kendisiyle çalışma konusunda bir takım araçlara (means) sahip olma gereksinimidir. Birey normal, doğal veya alışkanlıkla oluşan tepkiyi öz düzenlemesiyle geçersiz kılamazsa, öz düzenleme gayreti de başarısız olacaktır. Aslında bireyler öz düzenleme süreçlerinde içsel bir çatışma yaşamakta ve birey için o an daha güçlü olan tepki sıklıkla galip gelmektedir. Bu nedenle başarılı bir öz düzenleme hiyerarşide daha yükseklerde olan tepkinin daha alçakta olan eğilimleri geçersiz kılması için yeteri kadar güçlü olması gerekmektedir. Nitekim Baumeister ve Heatherton (1996, s.2) öz düzenlemenin dürtüsellüğün oluşmasını önlemekten ziyade onun olağan sonuçlarını geçersiz kılan kontrollü bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Bir diğer ifadeyle problem bireyin dürtülere sahip olması değil daha ziyade onlardan etkilenmesidir.

Baumeister ve Heatherton (1996,s.1) bireydeki öz düzenleme yetersizliğinin yol açtığı sorunların farklılaştığını ve sosyal sorunlar arasında suça eğilim, genç gebelik, alkolizm, madde bağımlılığı, cinsel hastalık, eğitimsel başarısızlıklar, finansal sorunlar, kumar bağımlılığı ve aile içi şiddet gibi sorunların yer aldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda öz düzenleme yetersizliğiyle ilgili sorun alanlarının çeşitliliği birçok alanda öz düzenleme süreçlerinin kullanımını gerekli kılmaktadır. Eğitim alanında ise özellikle öz düzenlemeyle öğrenme süreçlerini birlikte düşünmek önemlidir. Pintrick (2000, s.453) eğitim alanında öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi (self regulated learning) öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ayarlamaya çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Pintrich (2000, s.452-456) bilginin öğrenci tarafından pasif olarak alınmadığını aksine zihinde yapılandırılarak öğrenildiğini savunmaktadır. Öğrenci kendi davranışını, güdüsünü,

bilişini ve çevresini kontrol etmekte ve düzenlemektedir. Öğrenme amacını belirlemekte, amacı doğrultusunda performansını gözlemlemekte ve amacına ulaşmak için bilişini, güdüsünü ve davranışını düzenlemektedir.

Zimmerman (2000, s.16-24) ise eğitim ortamında öğrenenin kullandığı bir öz düzenleme döngüsünden bahsetmekte ve bu döngüde öğrenenin hedefler oluşturduğunu, kendi sürecini izlediğini ve interaktif bir şekilde performansını yansıttığını (performansı hakkında geri bildirim verdiği) ifade etmektedir. Yazara göre öz düzenleme döngüsü üç aşamayı kapsamaktadır. Performans öncesi olan önlem aşaması eylem aşamasını oluşturma/kurma sürecini kapsamaktadır. Hedef oluşturma, stratejik plan yapma, öz yeterlilik inançları ve içsel ilgi bu aşamaya özgü kavramlardır. Performans aşaması dikkat ve eylemi etkileyen süreçleri kapsamaktadır. Dikkat odağı, öz-öğretim ve kendini izleme gibi. Performans sonrası olan kendini yansıtma bireyin çabasına dönük tepkilerini kapsamaktadır. Kendini yansıtma aşamasının örnekleri arasında öz değerlendirme, öz tepki, yüklemeler (atıflar) ve uyumu yer almaktadır. Bu döngüsel aşamalar öğrencinin öğrenme sürecini açıklamaktadır. Öz yeterlilik, içsel ilgi ve sonuç beklentisi öz düzenlemenin tüm aşamalarını ve bu sayede de ödev aktiviteleri ve akademik performansı etkileyen önemli motivasyonel süreçlerdir. Öğrenenler ödevleriyle meşgul olurken, öz düzenleyici stratejileri kullanmakta ve öz yansıtma aşaması boyunca ödevi tamamlamaya dönük kendi öğrenme sürecini değerlendirmektedir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004, s.199) öz düzenlemeli olarak tanımlanan öğrencilerin öğrenme süreçlerine duyuşsal, motivasyonel ve bilişsel düzeyde önceden önlemler alarak (proaktif bir biçimde) katıldığını ileri sürmektedir. Bu öğrenciler bilgi ve beceri kazanmak amacıyla özel stratejiler kullanarak kendi kendine harekete geçmekte ve öz yönetimli çabalar sergilemektedirler. Benzer şekilde Duru ve arkadaşları (2014, s.20) öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve zamanlarını daha etkili bir şekilde yönetebildiğini, kaynaklarını ve sahip olduğu gücü daha başarılı bir şekilde kullanabildiğini ifade etmektedir. Ayrıca yazarlar bu bireylerin daha az düzeyde duygusal tükenmişliğe sahip olduğunu ve akademik sorumluluklarına karşı daha düşük düzeyde kayıtsız kaldığını ileri sürmektedir. Bu durum da onların daha yüksek düzeyde başarıya sahip olmasını ve kendilerini daha yeterli hissetmesini sağlamaktadır. Nitekim akademik fonksiyonlarının bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutlarını kendi düzenleyebilen öğrencilerin bir öğrenen olarak daha etkili olduğu kabul gören bir görüştür (Nota vd., 2004, s.198).

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Bu bölüm üç ana başlıktan oluşmaktadır. Birinci alt başlıkta akademik ertelemenin yaygınlığına, ikinci alt başlıkta akademik erteleme ile demografik değişkenlerin ilişkisini

inceleyen araştırmalara, üçüncü alt başlıkta ise akademik erteleme ile psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilmiştir

### **2.6.1. Akademik ertelemenin yaygınlığını inceleyen araştırmalar**

Akademik ertelemeyle ilişkili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma grubunun genellikle lise ve üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çoğunlukla üniversite öğrenci grubuyla çalışıldığı, lise öğrencileriyle yapılan araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmalardan biri Uzun Özer (2009, s.14) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, lise öğrencilerinin %54' ünün akademik konuları sıklıkla ertelediğini ortaya koymuştur. Uzun Özer ve Ferrari (2011, s.37) ise devlet lisesinde okuyan öğrencilerinin %55' inin sıklıkla akademik erteleme rapor ettiğini bulmuştur.

Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen başka bir araştırmada Toy (2014,s.514-515) meslek lisesi öğrencileri arasında akademik ertelemenin yaygınlığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda biri kız meslek lisesi, biri erkek endüstri meslek lisesi diğeri de karma meslek lisesi olmak üzere üç meslek lisesi yer almıştır. Sonuçlar, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Janssen (2015, s.67-73) lise öğrencileri ve üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yaygınlığını, çeşitli akademik alanlarda ertelemenin sıklığını ve akademik ertelemeyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda lise grubunda orta düzeyde erteleme rapor eden öğrenci yüzdesinin %34.7, yüksek düzeyde erteleme rapor eden öğrenci yüzdesinin %49, aşırı derecede erteleme rapor eden öğrenci yüzdesinin ise %11 olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra üniversite grubunda yüksek ve aşırı düzeyde akademik erteleme rapor eden öğrencilerin her birine ait yüzdesinin lise grubundakilere kıyasla daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde dönem ödevi yazma, sınavlar için çalışma ve haftalık okuma ödevlerini tamamlama akademik alanlarında üniversite öğrencilerindeki erteleme sıklığı lise öğrencilerine kıyasla daha fazla bulunmuştur.

Uzun Özer (2011, s. 35-36) lise, lisans ve yüksek lisans öğrenci grubunda akademik erteleme davranışının yaygınlığı ve düzeyini inceleyen kesitsel bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonrasında farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Lise öğrencilerinin %53' ünün sıklıkla erteleme rapor ettiği bulunmuştur. Özellikle yüksek lisans öğrencilerinin lisans ve lise öğrencilerine kıyasla daha fazla erteleme rapor ettiği görülmüştür. Lise ve lisans öğrencilerinin özellikle sınavlara çalışmayı neredeyse daima veya daima ertelediği, yüksek lisans öğrencilerin ise dönem ödevi hazırlamayı daha fazla ertelediği görülmüştür.



Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulguları arasında farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. Rothblum vd. (1986, s. 390) üniversite öğrencilerinin %40' indan daha fazlasının sınavlar konusunda yoğun düzeyde kaygı yaşadıkları noktada hemen hemen daima ya da daima erteleme yaptıklarını ortaya koymuştur. Türk üniversite öğrenci grubuyla gerçekleştirilen araştırmalar da ise Uzun Özer vd.(2009, s.249) ile Uzun Özer (2005, s.53) öğrencilerin %52' sinin ertelemeci olduğunu, Balkıs ve Duru (2009, s.23) öğrencilerinin %23' ünün yüksek düzeyde, %27' sinin ise orta düzeyde erteleme davranışına sahip olduğunu, Uzun Özer ve Saçkes (2011, s.515) öğrencilerin %38' inin sık düzeyde ertelemeci olduğunu ve Ulukaya (2012, s.52) ise öğrencilerin %53' ünün erteleme eğilimine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik ertelemenin yaygınlığına dönük araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda ise farklı akademik alanlardaki erteleme sıklığının incelendiği dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda özellikle dönem ödevi hazırlama, sınavlara hazırlanma ve haftalık ödevlerini tamamlama akademik alanlarında üniversite öğrencilerinin daha fazla erteleme yaptığı bulunmuştur (Kachgal vd., 2001, s.16; Solomon ve Rothblum, 1984, s. 505; Uzun Özer vd., 2009, s. 249; Uzun Özer, 2005, s. 55). Bununla birlikte Uzun Özer (2005, s. 58) cinsiyet farkını göz önünde bulundurarak da akademik ertelemenin yaygınlığını incelemiştir. Araştırma sonucunda erkeklerin sınavlara hazırlanma, okulla ilgili idari işler ve katılım görevlerinde kadınlara kıyasla daha fazla erteleme yaptığı bulunmuş, dönem ödevini hazırlama, haftalık okuma ödevlerini tamamlama ve okulla ilgili genel görevlerde ise erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmamıştır.

### **2.6.2. Akademik erteleme ile demografik değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmalar**

Akademik erteleme ile demografik değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde özellikle cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kardeş doğum sırası, öğrenim görülen alan, akademik başarı gibi değişkenlerin ertelemeyle ilişkisinin incelendiği dikkati çekmektedir. Mevcut çalışmada akademik ertelemeyle ilişkisi incelenen cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, okul türü ve akademik başarı değişkenleriyle ilgili araştırma bulgularına alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

#### **2.6.2.1. Akademik erteleme ve cinsiyet**

Lise öğrencilerinde cinsiyete göre akademik ertelemenin incelendiği araştırmalarda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulan araştırmalar (Joubert, 2015,s.42; Motie vd., 2012, s.2305; Klassen ve Kuzucu, 2009, s. 74; Sharma

ve Kaur, 2011, s.125; Uzun Özer, 2009, s.14; Uzun Özer ,2011, s.35; Uzun Özer ve Ferrari, 2011, s. 36; Yiğit ve Dilmaç, 2011,s.165) olduğu gibi lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma bulan araştırmalar da söz konusudur. Bu araştırmalarda genel olarak, erkek lise öğrencilerinin kız lise öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla erteleme yaptığı ortaya konmuştur (Arslan, 2013, s.44; Aydoğan, 2008, s. 48; Çakıcı, 2003, s. 104; Ekinci, 2011, s.76; Tanrıkulu, 2013, s.74; Toy, 2014, s. 515; Yıldırım, 2011, s.58).

Lise ve üniversite grubunda akademik ertelemeyi inceleyen Çakıcı (2003, s.104-105) lise öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığını, fakat üniversite öğrencilerinde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Lise grubunda yer alan erkek öğrencilerin hem akademik hem de genel erteleme puan ortalamalarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çıkrıkçı ve Erzen (2016, s. 6-7) cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir meta analiz çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin akademik erteleme üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ve erkek öğrencilerin kadınlara kıyasla daha fazla akademik erteleme yaptığı bulunmuştur. Ayrıca örneklem grubu için yapılan heterojenik analiz sonucunda cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisinde örneklem grubunun (lise-üniversite) anlamlı bir moderatör değişken olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle örneklem grubun lise veya üniversite olması cinsiyetler arasında akademik ertelemenin ortalama etki büyüklüğünü değiştirmede bulunmuştur.

Akademik erteleme ile cinsiyet ilişkisinin incelendiği araştırmalar gözden geçirildiğinde üniversite öğrencilerinde cinsiyetin ertelemeyi yordayıp yordamadığını inceleyen araştırmalar da dikkati çekmektedir. Bridges ve Roig (1997, s.943) cinsiyetin ertelemeyi yordadığını, Ulukaya (2012, s.53-54) ise cinsiyetin akademik ertelemeye anlamlı bir yordayıcı olmadığını bulmuştur.

*Sonuç olarak*, alanyazın incelendiğinde akademik ertelemeyle cinsiyet arasındaki ilişkiye dönük tutarlı bulguların olmadığı dikkati çekmektedir. Lise öğrencilerinin akademik ertelemelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulan araştırmalar olduğu gibi anlamlı bir farklılaşma ortaya koyan araştırmalar da söz konusudur. Cinsiyete açısından anlamlı farklılık ortaya koyan çalışmalarda erkeklerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla akademik erteleme yaptığı dikkati çekmektedir. Lise öğrencilerinin akademik ertelemelerinde erkekler aleyhine ortaya konan bulguların sayıca daha fazla olması üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmalarda da söz konusudur. Bununla birlikte az sayıda olmakla birlikte üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bazı araştırmalarda kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha fazla erteleme yaptığı da bulunmuştur (Washington, 2004' den aktaran Balkıs, 2006,s.59).

### **2.6.2.2. Akademik Erteleme ve Sınıf Düzeyi/Yaş**

Lise öğrencilerinde akademik erteleme ile sınıf düzeyi ilişkisinin incelendiği araştırmalarda elde edilen bulguların farklılaştığı dikkati çekmektedir. Araştırmaların bazılarında sınıf düzeyi açısından lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu (Ekinci, 2011, s.69; Rosario vd., 2009, s.120-123) bazılarında ise sınıf düzeyi açısından öğrencilerin erteleme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı (Arslan, 2013, s.48; Yıldırım, 2011, s.66 Yiğit ve Dilmaç,2011, s.168) bulunmuştur. Sınıf düzeyi açısından farklılaşma bulan araştırmalarda, Ekinci (2011, s.69) sınıf düzeyi arttıkça ertelemenin azaldığını bulmuşken Rosario vd. (2009) sınıf düzeyi arttıkça ertelemenin arttığını bulmuştur. Akademik erteleme ve sınıf düzeyi ilişkisine dönük üniversite öğrencileriyle yapılan araştırma bulgularında da benzer bir durumun olduğu, diğer bir ifadeyle bulguların farklılaştığı dikkati çekmektedir. Sınıf düzeyine göre öğrencinin akademik ertelemesinin farklılaştığını ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Balkıs, 2006, s. 166-168; Berber Çelik, 2014, s.73; Akdoğan, 2013, s.47), sınıf düzeyine göre farklılaşma bulamayan araştırmalar da söz konusudur (Uzun Özer ve arkadaşları, 2009, s.250-251; Sarıoğlu, 2011, s.67). Ayrıca üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bazı araştırmalar sınıf düzeyi arttıkça erteleme davranışının arttığı görülmektedir (Bulut, 2014, s.47; McCown ve Roberts, 1994' den aktaran Uzun Özer vd., 2009, s.242).

Lise öğrencilerinde sınıf düzeyine benzer şekilde akademik erteleme ve yaş ilişkisinin incelendiği çalışmalarda araştırma bulguları arasında farklılıkların bulunduğu dikkati çekmektedir. Ergenlerle yapılan bazı araştırmalarda yaş arttıkça akademik ertelemenin de arttığı (Çakıcı, 2003, s.91; Milgram ve Toubuiana, 1999, s. 357; Owens ve Newbegin, 1997, s.885) bazılarında ise akademik erteleme ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur (Joubert, 2015, s.43; Yıldırım, 2011,s.62). Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda da elde edilen bulguların farklılaştığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda yaş arttıkça akademik ertelemenin de arttığı (Balkıs, 2006, s.162 ; Ulukaya, 2012, s.52,54), bazılarının da yaş arttıkça akademik ertelemenin azaldığı (Balkıs ve Duru, 2009, s.23; Beswick vd., 1988), bazılarında ise akademik erteleme ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı (Çakıcı, 2003, s.107; Sarıoğlu, 2011; Yıldırım, 2011) bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde akademik erteleme ve yaş ilişkisini inceleyen araştırmaların yanı sıra yaşın ertelemeyi yordayıcılığını inceleyen araştırmalara da rastlanılmıştır. Bu bağlamda, Akkaya (2007, s.44-52) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada hem genel örneklem hem de kadın erkek örneklemelerde ayrı ayrı akademik erteleme ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ve yaşın akademik ertelemeyi

anlamli düzeyde yordamadığını bulmuştur. Bu durumun aksine Ulukaya (2012, s.53-54) ise akademik erteleme ile yaş arasında anlamli bir ilişkinin olduğunu ve yaşın üniversite öğrencilerinde akademik ertelemeyi anlamli düzeyde yordadığını bulmuştur. Benzer şekilde Rabin, Fogel ve Nutter Upham (2011,s.352) de üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında yaşın üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerinde anlamli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Kim ve Seo (2015, s. 30-31) ise yaptıkları meta analiz çalışmasında üniversite ve lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalarda akademik ertelemeyle akademik performans arasındaki ilişkiyi ve yaşın bu ilişkiye olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşın akademik erteleme ile akademik performans ilişkisini etkilediği ve ertelemenin ileri yaşlara kıyasla özellikle erken yaşlarda daha fazla yaşandığı bulunmuştur.

*Sonuç olarak*, lise ve üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ile sınıf düzeyi/yaş ilişkisinin incelendiği araştırmalar gözden geçirildiğinde farklı bulguların olduğu dikkati çekmektedir.

### **2.6.2.3. Akademik erteleme ve okul türü**

Lise öğrencilerinde akademik erteleme ile okul türü ilişkisinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmalardan biri Ekinci'nin (2011, s.66) Genel lise, Anadolu lisesi, Fen lisesi, İmam Hatip lisesi, Ticaret Meslek lisesi ve Anadolu Öğretmen lisesinde yaptığı araştırmadır. Yapılan analiz sonucunda okul türüne göre öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasında anlamli bir fark bulunmuş ve fen lisesine devam eden öğrencilerin genel lise ve ticaret meslek lisesinde okuyan öğrencilere kıyasla anlamli düzeyde daha düşük akademik erteleme yaptığı görülmüştür.

Yıldırım (2011,s.70-71) ise Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Genel Lise ve Meslek lisesinde akademik erteleme ile okul türü ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul türlerine göre akademik erteleme puanlarının farklılaştığı ve fen lisesine devam eden öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamasının diğer okullara devam eden öğrencilere kıyasla anlamli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Son olarak, Yiğit ve Dilmaç (2011,s.168) Meslek lisesi, Genel Lise ve Anadolu lisesine devam eden öğrenciler kapsamında araştırmasını gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenim görülen okul türüne göre akademik erteleme puan ortalamalarının arasında anlamli bir farklılaşma olduğunu bulmuştur. Genel lisedeki öğrencilerin akademik erteleme puanlarının meslek lisesi öğrencilere kıyasla anlamli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

*Özetle*, lise türüne göre ergenlerin akademik ertelemelerinde farklı bulgular ortaya koyan araştırmalar mevcuttur.

#### **2.6.2.4. Akademik erteleme ve akademik başarı**

Lise öğrencilerinde akademik erteleme ile akademik başarı ilişkisinin incelendiği araştırmaların yoğunlukta olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmalardan biri Owens ve Newbegin' in (1997, s.883-884) Avusturyalı ergenlerle yaptığı araştırmadır. Korelasyon analizleri sonucunda varsayıldığı gibi akademik başarıyla akademik erteleme arasında negatif düzeyde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonrasında ise akademik başarının akademik ertelemeyi yordadığı görülmüştür.

Owens ve Newbegin (2000, s.120) İngilizce ve matematik derslerinde ergenlerin akademik ertelemesini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Model analizleri sonucunda ergen kız ve erkek öğrencilerin her ikisinde ayrı ayrı hem matematik hem de İngilizcede düşük notlara sahip olmanın tek başına akademik erteleme üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Çakıcı (2003, s.89-108) lise ve üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ile akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin kendi okul başarılarını değerlendirmeleri, okul başarı doyumları ve genel not ortalamalarıyla akademik ertelemeleri arasında orta düzeyde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, kendilerini okul başarısı açısından başarısız olarak değerlendiren, okul başarısından memnun olmayan ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı gösterdiği saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarıyla akademik erteleme arasında da olumsuz bir ilişkinin olduğu ve akademik başarının akademik erteleme davranışını anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Klassen ve Kuzucu (2009,s.74) Türk ergenlerle yaptığı araştırmasında cinsiyetler arasında akademik erteleme ile akademik başarı ilişkisiyle ilgili farklı bulgulara ulaşmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda erkek öğrenciler için akademik ertelemeyle notlar arasında zayıf ama negatif yönde bir ilişki bulunurken, kız öğrenciler için bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Rosario vd. (2009, s.120-123) son üç yıl içerisinde aynı okula devam eden 7., 8. ve 9. Sınıf öğrencileriyle iki bağımsız örneklem üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda her iki örneklem grubunda elde edilen benzer bulgular akademik ertelemenin düşük ders başarısıyla birlikte arttığını ortaya koymaktadır.

Ekinci (2011, s.63-73) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulmuştur. Ayrıca mevcut araştırmada, lise öğrencilerinin okul ortalamalarına göre akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı da incelenmiş ve yapılan analizler sonrasında okul ortalaması "3' un altı" olan öğrencilerin

akademik ertelemelerinin ortalaması “4-5 arası” olan öğrencilerin akademik ertelemelerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışma Uzun Özer (2005, s. 58-60) tarafından üniversite öğrencileriyle de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akademik erteleme ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarı puanlarını “düşük başarılı, başarılı, yüksek başarılı” şeklinde gruplandırarak, bu grupla arasında akademik erteleme sıklığını da incelemiştir. Araştırma sonucunda, düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin diğer iki gruba göre daha fazla erteleme yaptığı ortaya konmuştur.

Yıldırım (2011,s.76-77) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencinin öznel başarı algısıyla akademik ertelemesi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencinin öznel başarı algısı düştükçe ertelemenin arttığı görülmüştür.

Lise öğrencileriyle yapılan bir diğer araştırmada Joubert (2015, s. 41-44) de lise öğrencilerinin ertelemeleriyle akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Roghani vd. (2015, s.387-388) ise kadın lise öğrencilerinde akademik erteleme ve akademik öz yeterliliğin akademik başarıyla ilişkisini incelemiştir. Yapılan korelasyon analizleri sonrasında akademik ertelemeyle akademik başarı arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken akademik erteleme ve akademik öz yeterliliğin birlikte akademik başarı varyansının .51’ i ni açıkladığı bulunmuştur. Bu iki değişkenin lise öğrencilerindeki akademik başarıyı açıklamada güçlü birer yordayıcı olduğu ileri sürülmüştür.

Kim ve Seo (2015, s. 30-31) akademik ertelemeyle akademik performans arasındaki ilişkiyi bir meta analiz çalışması çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda ertelemenin akademik performansla negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuş ve zayıf akademik performansın akademik ertelemelerin bir sonucu olarak oluştuğu ifade edilmiştir.

Akademik başarının akademik erteleme üzerindeki yordayıcı gücünü görmek amacıyla Akkaya (2007, s.44-52) üniversite öğrencileriyle bir araştırma gerçekleştirmiş ve hem genel örnekleme hem de kadın erkek örnekleme ayrı ayrı akademik başarının erteleme üzerindeki yordayıcılığını incelemiştir. Korelasyon analizi sonucunda hem genel örnekleme hem de kadın ve erkek örneklemlerinde akademik başarıyla erteleme arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkiler bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda genel örnekleme ve kadın üniversite öğrencilerinde akademik başarı yordayıcı bir değişken iken erkek üniversite öğrencilerde akademik başarının yordayıcı bir değişken olmadığı bulunmuştur.

Akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dönük elde edilen bu bulgulardan farklı olarak Lay (1986, s.478,492) araştırmasında erteleme puanlarının not ortalaması ve final puanlarıyla ilişki olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Janssen (2015, s.73) lise öğrencileri ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında akademik ertelemeye akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

*Özetle* lise ve üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ile akademik başarı ilişkisinin incelendiği araştırmalar gözden geçirildiğinde birbiriyle tutarlı bulguların ağırlıkta olduğu dikkati çekmektedir.

### **2.6.3. Akademik erteleme ile psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar**

Akademik ertelemenin çeşitli psikolojik değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar söz konusudur. Bu değişkenler incelendiğinde özellikle sürekli kaygı, durumluk kaygı, benlik saygısı, öz yeterlilik inancı, kendini engelleme davranışı, mükemmeliyetçilik, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, öz düzenleme için öz yeterlilik, depresyon, öz saygı, akademik öz yeterlilik gibi psikolojik değişkenlerin ertelemeye ilişkisinin incelendiği dikkati çekmektedir. Bu araştırma kapsamında akademik ertelemeye ilişkisi incelenen sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç ve öz düzenleme psikolojik değişkenlerine ait ilgili araştırmalara aşağıda sırasıyla verilmiştir.

#### **2.6.3.1. Akademik erteleme ile sürekli kaygı ilişkisini inceleyen araştırmalar**

Akademik ertelemeye kaygı ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde hem sürekli kaygı hem de durumluk kaygıyla ertelemenin ilişkisini inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu bölümde öncelikle lise öğrencileriyle gerçekleştirilen sürekli kaygı araştırmalarına öncelik verilerek akademik erteleme ile kaygının incelendiği araştırmalar sıralanmıştır.

Lay vd. (1989, s.202-203) lise öğrencilerinde erteleme, sürekli ve durumluk kaygı, stres durumunun algılanması ve baş etme yollarını kapsayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Katılımcılar öncelikli olarak erteleme ve sürekli kaygı ölçeklerini doldurmuştur. Devamında, ilk sınavlardan yedi gün önce (1. aşama) katılımcılardan her biri yaklaşan sınav dönemiyle ilgili durumluk kaygı, stres durumunun algılanması ve baş etme yollarıyla ilgili ölçekleri doldurmuşlardır. Bu değerlendirmeler ilk sınavdan bir gün önce (2. aşama) ve son sınavdan beş gün sonra (3. aşama) tekrar alınmıştır. Araştırma sonrasında ertelemeye sürekli kaygı ve durumsal kaygı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Owens ve Newbegin (1997, s.876) lise öğrencilerinin matematik ve İngilizce derslerindeki ertelemelerinin sürekli kaygı, durumluk kaygı ve sınav kaygısıyla ilişkisini

incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik dersindeki ertelemeleriyle sürekli kaygı, durumluk ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, fakat İngilizce dersindeki ertelemeleriyle kaygının bu üç türü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra kaygı türlerinin her biri arasında da pozitif yönde güçlü ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Lise öğrencileriyle yapılan bazı araştırmalarda ise akademik erteleme ile durumluk kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Aydoğan (2008, s.47-52) lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz yeterlilik inançları açısından açıklanabilirliğini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, durumluk kaygı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra; yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin düşük düzeyde akademik ertelemeye gösterenlere kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı hiyerarşik regresyon analizi bulgularında ise durumluk kaygının akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde açıklamadığı görülmüştür.

Kandemir (2012, s.85-86) üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını durumluk kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaç oryantasyonlarıyla açıklamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda akademik erteleme ve durumluk kaygı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonucunda ise akademik erteleme düzeylerinin bir bütün olarak durumluk kaygı, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçlarıyla açıklandığı fakat durumluk kaygının akademik ertelemeyi açıklamada etki gücünün az olduğu bulunmuştur.

Akademik erteleme ve sürekli kaygı ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde lise öğrencileriyle yürütülen araştırmaların yanı sıra üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalara da rastlanmıştır. Solomon ve Rothblum (1984, s.507-508) üniversite öğrencilerindeki akademik ertelemenin sürekli kaygıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ertelemenin sürekli kaygıyla pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra sürekli kaygının başarısızlık korkusuyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, diğer taraftan görevin caydırıcılığıyla anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür.

Rothblum vd. (1986, s.390-394) yüksek düzeyde erteleme yapanlar ile düşük düzeyde erteleme yapanlar arasında duyuşsal, bilişsel ve davranışsal farklılıkları ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Duyuşsal boyutta katılımcılar sınav kaygısı ölçeğini ve haftalık durumluk kaygı ölçeğinin doldurmuş ve bunlara ek olarak haftalık kaygıyla ilişkili semptomlarını rapor etmişlerdir. Araştırma sonucunda,



öğrencilerin %40' ından daha fazlasının sınavlar konusunda yoğun düzeyde kaygı yaşadıkları noktada hemen hemen daima ya da daima erteleme rapor ettikleri bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle yüksek düzeyde erteleme davranışıyla kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, duyuşsal ölçümlere göre, hem kadın hem de yüksek düzeyde erteleme davranışı sergileyenlerin daha fazla sınav kaygısı rapor ettiği bulunmuştur. Ayrıca, yüksek ertelemecilerin haftalık durumluk kaygısı rapor etmelerinin daha muhtemel olduğu ve bu ölçümlerde (haftalık durumluk kaygısı ölçümleri) erteleme ve cinsiyet etkileşiminin kadınlar için daha anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer tablo haftalık kaygıyla ilişkili psikolojik semptomların rapor edilmesinde de söz konusudur.

Beswick vd. (1988, s.215) üniversite öğrencilerinde kaygıyla akademik görevlerde davranışsal erteleme ve öz bildirimli erteleme ölçümleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada davranışsal belirlemeyi belirlemek amacıyla öğrencilerin üç ayrı görevi teslim tarihleri (dönem ödevi taslağını teslim, dönem ödevini teslim ve araştırma ölçeklerini iletme) kayıt edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların kaygı düzeyleri Spielberger ve diğerleri (1968) tarafından geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı ölçeğiyle belirlenmiştir. Elde edilen bulgular dönem ödevini teslim etmede geciktirmeyle kaygı arasında ve öz bildirimli ertelemeyle kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Lay ve Silverman (1996, s.64-66) üniversite öğrencilerinde kaygı ve erteleme arasındaki muhtemel ilişkileri incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında erteleme eğilimi, sürekli kaygı, durumluk kaygı, keyifsizlik durumu ve erteleme davranış ölçümleri elde edilmiştir. Çoklu regresyon analizleri sonucunda erteleme eğiliminin sınav dönemi öncesi keyifsizliği yordamaya anlamlı katkıya sahip olduğu ve sürekli ertelemecilerin sınav öncesi keyifsizliği erteleme yapmayan öğrencilere göre daha fazla düzeyde rapor ettiği görülmüştür. Sınav döneminde ise erteleme eğilimiyle keyifsizlik arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Erteleme eğiliminin sınav öncesi ve sınav günü geciktirme davranışında anlamlı bir yordayıcı olduğu fakat sürekli kaygı ve durumsal kaygının ise sınav öncesi ve sınav günü geciktirme davranışında anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak, erteleme eğilimi ve sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmacılar elde edilen bulgular neticesinde, kaygının eğer varsa ertelemeye ufak bir rol oynadığını ve kaygıyla erteleme eğilimi arasında güçlü bir ilişki görmenin gerekli olmadığını ileri sürmüşlerdir.

Haycock vd. (1998, s.320-322) üniversite öğrencilerinde erteleme, yetkinlik beklentileri, sürekli ve durumluk kaygı, cinsiyet ve yaş arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ertelemenin durumluk ve

sürekli kaygının her biriyle pozitif düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, regresyon analizi sonrasında yetkinlikten kaynaklanan etkiler hesaba katıldığında, kaygının ertelemedeki varyansa anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, kaygının diğer değişkenlerle ilişkisi bağlamında yorumlanmaya ve incelenmeye ihtiyaç duymasıyla açıklamıştır. Bir diğer ifadeyle, kaygı öz yeterlilik üzerinde bir etkiye sahip olabilir ve kaygı ile erteleme arasındaki ilişkiye yetkinlik beklentileri aracılık ediyor olabilir.

Ekşi ve Dilmaç (2010, s.439-441) üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme, akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen regresyon analiz sonuçları sürekli kaygı düzeylerinin bütün olarak genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik ertelemenin her birini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

*Özetle* akademik erteleme ile sürekli kaygı ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde sınırlı araştırmaya ulaşılabildiği ve bu araştırmalarda da farklı bulguların olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte alanyazınında ertelemenin sınav kaygısı (Klassen vd., 2009; Milgram, Dangour ve Raviv, 1992; Saddler ve Buley, 1999), performans kaygısı (Ferrari, 1991a), değerlendirilme kaygısı (Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000), sosyal kaygı (Ferrari, 1991b; Ferrari, 1992), motivasyonel/duygusal kaygı (Kachgal vd., 2001), öznel kaygı (McCown ve Johnson, 1991,s.415) veya istatistik kaygısı (Onwuegbuzie, 2004) gibi kaygının farklı türleriyle de ilişkisini ortaya koyan araştırmaların olduğu görülmektedir.

### **2.6.3.2. Akademik erteleme ile akılcı olmayan inanç ilişkisini inceleyen araştırmalar**

Akademik erteleme ve akılcı olmayan inanç arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalara rastlanılmadığı için bu bölümde üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Solomon ve Rothblum (1984, s.507-508) üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin akılcı olmayan inançlarla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik ertelemenin akılcı olmayan inançlar ile pozitif düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, akademik ertelemenin iki önemli nedeni olan başarısızlık korkusu ve görevin caydırıcılığıyla akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Beswick vd. (1988, s.213,214) kararsızlık, akılcı olmayan inançlar ve benlik saygısıyla akademik görevlerde davranışsal erteleme ve öz bildirimli erteleme ölçümleri

arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin üç ayrı görevi teslim tarihleri de (dönem ödevi taslağını teslim, dönem ödevini teslim ve araştırma ölçeklerini iletme) kayıt edilmiştir. Elde edilen bulgular akılcı olmayan inançlar ile dönem ödevini teslim etmede geçen süre (davranışsal erteleme) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koyarken akılcı olmayan inançlar ile öz bildirimli erteleme arasında küçük fakat anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çoklu regresyon analizi sonrasında elde edilen bulgular, dönem ödevini teslim etmede geçen süreyi açıklamada benlik saygının varyansın küçük ama anlamlı bir kısmını açıkladığını; karasızlık ve akılcı olmayan inançların katkısının oldukça küçük olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer durum öz bildirimli erteleme bulgularında da görülmüştür. Benlik saygısı ve karasızlığın öz bildirimli erteleme varyansının anlamlı bir kısmını açıkladığı fakat akılcı olmayan inançların katkısının oldukça düşük olduğu bulunmuştur.

Bridges ve Roig (1997, s.942-943) akademik erteleme ve akılcı olmayan düşünce arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla devlet ve özel üniversite öğrencileriyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada akılcı olmayan inanca yönelik hem genel toplam hem de beş alt ölçeğine ait alt ölçek toplam puanları elde edilmiş ve analizlerde bu puanların hepsi incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademik erteleme ile akılcı olmayan düşüncenin genel ölçümleri arasında pozitif düzeyde düşük ama anlamlı bir ilişki, problemden kaçınma alt ölçeğine ait ölçümleri arasında ise pozitif düzeyde daha anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda ise problemden kaçınma alt ölçeğinin ve cinsiyetin akademik ertelemeyi yordadığı görülmüştür.

Berber Çelik (2014, s.74) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını akılcı olmayan inançlar, öz yeterlilik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ne düzeyde açıkladığını incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Korelasyon analizleri sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarıyla akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ayrıca akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme toplam varyansının %20' sini açıkladığı; akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun modele katkısının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın gözden geçirildiğinde akademik ertelemenin rasyonel inançlarla ilişkisinin incelendiği araştırmalar da söz konusudur. Balkıs (2013, s.65-66) akademik erteleme, akademik yaşam doyumu ve akademik başarı arasındaki ilişkide çalışmayla ilgili rasyonel inançların aracı rolünü üniversite örneklemine incelemiştir. Araştırma sonucunda, akademik ertelemenin çalışmayla ilgili rasyonel inançlarla negatif düzeyde

anamlı bir ilişkiliye sahip olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Balkıs, Duru ve Buluş (2013, s.832-834) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada bir önceki araştırmalardan farklı olarak akademik erteleme ile akademik alandaki rasyonel inanç ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik ertelemenin akademik alandaki rasyonel inançla negatif düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görölmüştür. Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ise akademik alandaki rasyonel inançların akademik ertelemeyi doğrudan etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, akademik alandaki rasyonel inançların akademik erteleme aracılığıyla akademik başarıyı dolaylı yoldan etkilediği de görölmüştür.

Alanyazın incelendiğinde akılcı olmayan inancın ertelemenin farklı türleriyle ilişkisinin incelendiği araştırmalar da dikkati çekmektedir. Ferrari ve Emmons (1994, s.543) üniversite öğrencilerinde ertelemenin intikam, akılcı olmayan inanç ve adil dünya inancıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sadece adil dünya inançlarının karar verme, davranışsal ve fonksiyonel olmayan erteleme ile anlamlı düzeyde ters yönde ilişkili olduğu; akılcı olmayan inanç ve intikamın ise erteleme ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı bulunmuştur.

*Özette*; akademik erteleme ile akılcı olmayan inanç ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde lise öğrencileriyle gerçekteştirilen araştırmalara rastlanılmadığı, bununla birlikte üniversite öğrencileriyle yürütölen araştırmaların da sınırlı sayıda olduğu ve bu araştırmalarda elde edilen bulguların genellikle birbiriyle tutarlı olduğu ifade edilebilir.

### **2.6.3.3. Akademik erteleme ile öz düzenleme ilişkisini inceleyen araştırmalar**

Lise öğrencilerinde akademik ertelemeyle öz düzenlemenin birlikte incelendiği araştırmalar gözden geçirildiğinde iki değişkenin birlikte kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmalardan biri Ebadi ve Shakoorzadeh' ın (2015, s.196-197) İrani lise öğrencileriyle yaptığı ve akademik öz düzenleme ile akademik erteleme ilişkisini incelediği araştırmadır. Bu araştırmada akademik öz düzenleme ve akademik motivasyonun lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi yordayıp yordamadığı incelenmiş ve araştırma sonucunda her iki değişkenin de negatif düzeyde anlamlı akademik ertelemeyi yordadığı bulunmuştur.

Motie vd. (2012, s.2303-2305) ise öz düzenlemeyi öğrenme stratejilerinin akademik ertelemeyi yordayıcı rolünü değerlendirmek amacıyla İrani birinci sınıf lise öğrencisiyle bir araştırma gerçekteştirmiştir. Çoklu regresyon bulguları akademik ertelemenin içsel hedef yönelimleri, dışsal hedef yönelimleri, metabilişsel öz düzenleme, zaman/çalışma çevresel yönetimi ve çabayı düzenlemeyle negatif düzeyde ilişkili

olduğunu ve organize etmenin akademik ertelemenin pozitif bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Lise öğrencileriyle yapılan bazı araştırmalarda öz düzenleme için öz yeterlilik değişkeni ile akademik erteleme ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Öz düzenleme için öz yeterlilik bireyin öz düzenleme becerileriyle ilgili inancı anlamına gelmektedir. Bu araştırmalardan biri Klassen ve Kuzucu'nun (2009, s.74-76) Türk ergenlerle gerçekleştirdiği ve Türk ergenlerde akademik erteleme ile akademik öz yeterlilik, öz düzenleme için öz yeterlilik ve öz saygı gibi ertelemeyle ilişkili motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmadır. Korelasyon analizleri sonucunda ertelemenin diğer tüm değişkenlerle ilişkili olduğu ama en güçlü ilişkinin öz düzenleme için öz yeterlilikle olduğu bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonrasında her iki cinsiyette öz düzenleme için öz yeterliliğin ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Klassen vd. (2009, s.804-805) ise Kanada ve Singapur'dan 612 ergen arasında akademik ertelemenin öz düzenleme için öz yeterlilik, öz saygı ve sınav kaygısıyla ilişkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda her iki örneklem grubunda öz düzenleme için öz yeterliliğin ertelemeyle en güçlü ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, Singapurlu ergenlerin Kanadalı ergenlere göre daha yüksek düzeyde erteleme ve daha düşük düzeyde öz düzenleme için öz yeterlilik rapor ettiği; erkeklerin kadınlara göre ise daha yüksek düzeyde erteleme ve daha düşük düzeyde öz düzenleme için öz yeterlilik rapor ettiği görülmüştür. Çoklu path analizinde öz saygının, öz düzenleme için öz yeterliliğin ve sınav kaygısının ertelemeye doğrudan katkısı incelenmiş ve birleştirilmiş değişkenlerin Kanadalı örneklem grubu için erteleme varyansının %51'ini, Singapurlu örneklem grubunda ise %40'ını açıkladığı görülmüştür. Benzer şekilde her iki grup için öz düzenleme için öz yeterlilik ertelemeyle en güçlü ilişkiye sahip bulunmuştur.

Akademik erteleme ile öz düzenleme ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalara da rastlanmıştır. Klassen vd. (2008, s.921) akademik erteleme, öz düzenleme, akademik öz yeterlilik, öz saygı ve öz düzenleme için öz yeterlilik arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla üniversite öğrencisiyle bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öz düzenlemeyle erteleme arasında negatif yönlü anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunurken, en güçlü korelasyon ilişkisi negatif yönde öz düzenleme için öz yeterlilik ile erteleme arasında bulunmuştur. Hiyerarşik çoklu regresyon analizinde ise öz düzenlemenin ertelemeyi yordamada anlamlı bir değişken olduğu görülmüştür.

Uzun Özer (2010, s.123,142) araştırmasında özellikle, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenler arasındaki yapısal ilişkiyi ve bu değişkenlerin kombinasyonunun

erteleme davranışını ne derecede açıkladığını görmek amacıyla bir model hipotezi kurmuştur. Oluşturulan modelde öz düzenleme, öz yeterlilik ve öz saygının erteleme ve diğer değişkenler (engellenmeye tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançların iki alt boyutu) arasındaki aracı rolleri incelenmiştir. Çalışma değişkenleri arasındaki iç korelasyon analizleri sonrasında duygusal tahammülsüzlük, rahatsızlığa tahammülsüzlük ve aşırı kaygının ertelemeyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, akademik öz yeterlilik, öz saygı ve öz düzenlemenin ise ertelemeyle negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Path analizi sonucunda öz düzenlemenin ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonrasında ertelemenin duygusal tahammülsüzlük, rahatsızlığa tahammülsüzlük, duygusal sorumsuzluk, akademik öz yeterlilik, öz saygı ve öz düzenleme tarafından doğrudan yordandığı görülmüş ve bu altı değişkenin erteleme toplam varyansının %35' ini açıkladığı bulunmuştur.

Strunk ve Steele (2011, s.987) üniversite öğrencilerinin ertelemelerinde öz düzenlemenin, öz yeterliliğin ve kendini engelleme davranışının katkısını incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda regresyon analizine sokulan ilk değişken olan öz yeterliliğin istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olduğu fakat öz düzenlemenin tamamıyla öz yeterliliğin yordayıcı gücünü açıkladığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra öz düzenleme ve kendini engelleme davranışının birbirinden bağımsız olarak da erteleme davranışını yordadığı görülmüştür.

Uzun Özer vd. (2014, s.314) ertelemede duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenler arasındaki iç korelasyonu incelemek amacıyla üniversite öğrencileriyle bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yazarlar bilişsel boyutta mükemmeliyetçilik (kişisel standartlarla ilgili şüpheler ve eyleme geçme-organize etmeyle ilgili şüpheler alt boyutları), duyuşsal boyutta depresyon ve davranışsal boyutta öz düzenlemeyi araştırma kapsamında incelemiştir. Korelasyon analizi sonucunda öz düzenlemenin ertelemeyle oldukça yüksek ve negatif düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Path analizi sonucunda öz düzenlemenin ertelemeyle anlamlı düzeyde negatif bir ilişkiye sahip olduğu ve öz düzenlemenin erteleme üzerinde en büyük doğrudan etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Balkıs ve Duru (2015, s.9-11) ertelemede öz düzenlemenin rolünü incelemek ve akademik yaşam doyumu ve duygusal iyi oluş üzerinde ertelemenin etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada yetersiz/ eksik öz düzenleme (underregulation) ve hatalı/yanlış öz düzenleme (misregulation) şeklinde tanımlanan öz düzenlemenin iki ayrı formunun erteleme üzerindeki olası etkisi incelenmiştir. Korelasyon analizleri sonrasında öz düzenlemeyle erteleme arasında anlamlı düzeyde negatif bir

ilişki bulunmuştur. Öz düzenleme formları kullanılarak yapılan model analizleri sonrasında öz düzenlemenin ertelemeyi ve olumlu duygulanımı doğrudan yordadığı görülmüştür. Ayrıca, öz düzenlemenin erteleme aracılığıyla akademik yaşam doyumu ve negatif duygulanımı yordadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak, öz düzenleme ertelemedeki varyansın %47' sini açıklamıştır. Öz düzenleme ve ertelemenin de birlikte negatif duygulanım varyansının %11' ini; pozitif duygulanımın %22'sini ve akademik yaşam doyumunun ise %12' sini açıkladığı görülmüştür.

Bembenutty ve Zimmerman (2003, s.13-14) araştırma kapsamındaki öğrencilerin öz düzenlemeyi öğrenme eğitim programına yanıtlarında engelleyici bireysel farklılıkları incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın alt hipotezleri arasında öz düzenlemeyle meşgul olan öğrencilerin kişisel ödülleri erteleyebildikleri (hazı erteleme) ve ödevlerini daha sıklıkla tamamlayabildikleri yer almaktadır. Korelasyon analizleri sonrasında ödevi tamamlamanın öz düzenlemeyle pozitif düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Path analizi sonucunda öz düzenlemenin ödevi tamamlama ve final notları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu ve öz düzenlemenin ödevi tamamlama aracılığıyla ara sınav notları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

*Özetle* akademik erteleme ile öz düzenleme ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, bununla birlikte lise ve üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmalarda elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı olduğu ifade edilebilir.

#### **2.6.3.4. Akademik erteleme ile sürekli kaygı ve akılcı olmayan inanç ilişkisini inceleyen araştırmalar**

Solomon ve Rothblum (1984, s.507-508) üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar, öz saygı, depresyon, kaygı ve çalışma alışkanlıkları ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ertelemenin akılcı olmayan inançlar ve sürekli kaygıyla pozitif düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, akademik ertelemenin iki önemli nedeni olan başarısızlık korkusu ve görevin caydırıcılığıyla akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra sürekli kaygının başarısızlık korkusuyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, diğer taraftan görevin caydırıcılığıyla anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür.

Beswick vd. (1988, s.213,214) kararsızlık, akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, depresyon ve sürekli-durumluk kaygıyla akademik görevlerde davranışsal erteleme ve öz bildirimli akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üniversite öğrencileriyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada davranışsal ertelemeyi belirlemek amacıyla öğrencilerin üç ayrı görevi teslim tarihleri (dönem ödevi taslağını

teslim, dönem ödevini teslim ve araştırma ölçeklerini iletme) kayıt edilmiştir. Elde edilen bulgular rasyonel olmayan inançlar ile dönem ödevini teslim etmede geçen süre (davranışsal erteleme) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koyarken rasyonel olmayan inançlar ile öz bildirimli erteleme arasında küçük fakat anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çoklu regresyon analizi sonrasında elde edilen bulgular, dönem ödevini teslim etmede geçen süreyi açıklamada öz saygının varyansın küçük ama anlamlı bir kısmını açıkladığını; karasızlık ve rasyonel olmayan inançların katkısının oldukça küçük olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer durum öz bildirimli erteleme bulgularında da görülmüştür. Öz saygı ve karasızlığın öz bildirimli erteleme varyansının anlamlı bir kısmını açıkladığı fakat rasyonel olmayan inançların katkısının oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra dönem ödevini teslim etmede geciktirmeyle kaygı arasında ve öz bildirimli ertelemeyle kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır.



### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem açıklanmış, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanmasına ve analiz işlemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma lise ğrencilerinin akademik erteleme düzeylerini belirlemeyi, farklı cinsiyete sahip lise ğrencilerinin sınıf düzeyi ve okul türüne göre akademik ertelemelerini incelemeyi ve lise ğrencilerinin genelinde, kadın lise öğrencileri ile erkek lise ğrencilerinde ayrı ayrı akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO'nun akademik ertelemeyi yordayıcılığını ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama türünde nicel bir araştırmadır.

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın alışma grubu 2015-2016 ğretim yılında Eskişehir il merkezinde öğrenim gören devlet lisesi öğrencilerini temsil edecek biçimde lise okul türü ve sınıf düzeyi dikkate alınarak belirlenmiştir. Eskişehir il merkezinde bulunan 49 devlet lisesinden 6 Anadolu Lisesi, 5 Mesleki ve Teknik Lise, 1 Fen Lisesi, 2 Sosyal Bilimler Lisesi, 2 Anadolu İmam Hatip Lisesi, 1 Güzel Sanatlar Lisesi ve 1 Spor Lisesi olmak üzere rastlantısal olarak belirlenen 18 devlet lisesinde uygulama yapılmıştır. Araştırma kapsamına dahil edilen okullarda sınıf düzeyi dikkate alınarak yapılan uygulama sonrasında toplam 1718 öğrenciden veri toplanabilmiş ve böylece araştırmanın çalışma grubu 1718 lise öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın alışma grubu Eskişehir il merkezindeki 49 devlet lisesine devam eden 31.722 lise öğrencisinin %5.41'ini; araştırma kapsamında yer alan 18 farklı liseye devam eden 12.305 lise öğrencisinin %13.96'sını oluşturmaktadır.

Araştırmanın alışma grubunda yer alan 18 devlet lisesine devam eden öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve okul türlerine göre dağılımları Tablo 3.1' de verilmiştir.

**Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türlerine Göre Dağılımı**

Sınıf	Cinsiyet		Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Spor Lisesi	Fen Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	Toplam	
										N	%
9. Sınıf	Kadın	N	110	68	21	5	16	35	18	273	15.89
			56.40	40.50	55.30	31.30	57.10	64.80	60.00	51.60	
	Erkek	N	85	100	17	11	12	19	12	256	14.90
			43.60	59.50	44.70	68.80	42.90	35.20	40.00	48.40	
	Toplam	N	195	168	38	16	28	54	30	529	30.79
			36.90	31.80	7.20	3.00	5.30	10.20	5.70	100	
10. Sınıf	Kadın	N	100	59	26	4	17	17	13	236	13.74
			59.50	44.40	60.50	22.20	60.70	77.30	56.50	54.30	
	Erkek	N	68	74	17	14	11	5	10	199	11.58
			40.50	55.60	39.50	77.80	39.30	22.70	43.50	45.70	
	Toplam	N	168	133	43	18	28	22	23	435	25.32
			38.60	30.60	9.90	4.10	6.40	5.10	5.30	100	
11. Sınıf	Kadın	N	97	58	35	3	15	12	10	230	13.39
			57.10	49.20	54.70	18.80	53.60	60.00	45.50	52.50	
	Erkek	N	73	60	29	13	13	8	12	208	12.11
			42.90	50.80	45.30	81.30	46.40	40.00	54.50	47.50	
	Toplam	N	170	118	64	16	28	20	22	438	25.49
			38.80	26.90	14.60	3.70	6.40	4.60	5.00	100	
12. Sınıf	Kadın	N	67	57	22	2	9	6	2	165	9.60
			51.90	53.30	100.00	12.50	45.00	50.00	20.00	52.20	
	Erkek	N	62	50	0	14	11	6	8	151	8.79
			48.10	46.70	0.00	87.50	55.00	50.00	80.00	47.80	
	Toplam	N	129	107	22	16	20	12	10	316	18.39
			40.80	33.90	7.00	5.10	6.30	3.80	3.20	100	
Genel Toplam	Kadın	N	374	242	104	14	57	70	43	904	52.62
			56.50	46.00	62.30	21.20	54.80	64.80	50.60	52.60	
	Erkek	N	288	284	63	52	47	38	42	814	47.38
			43.50	54.00	37.70	78.80	45.20	35.20	49.40	47.40	
Toplam	N	662	526	167	66	104	108	85	1718	100	
		38.50	30.60	9.70	3.80	6.10	6.30	4.90	100		

Tablo 3.1.'deki veriler cinsiyet açısından incelendiğinde 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. Son olarak okul türü açısından incelendiğine öğrencilerin 662' si Anadolu

Lisesine (%38.50), 526' sı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine (%30.60), 167' si İmam Hatip Anadolu Lisesine (%9.70), 66' sı Spor Lisesine (%3.80), 104' ü Fen Lisesine (%6.10), 180' i Sosyal Bilimler Lisesine (%6.30) ve 85' i Güzel Sanatlar Lisesine (%4.90) devam etmektedir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerin yaşları 14 ile 20 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 16.5 (s=1.04)' dir. Ayrıca öğrencilerin GANO puanlarının ortalaması 76.28 (s=13,30) olup GANO puanları ise 33 ile 100 arasında değişmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada katılımcıların akademik erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla "Akademik Erteleme Ölçeği", akılcı olmayan inançlarını belirlemek amacıyla "Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu", sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla "Sürekli Kaygı Ölçeği" ve öz düzenleme düzeylerini belirlemek amacıyla "Ergen Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanı sıra katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Aşağıda araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler detaylı bir şekilde sunulmuştur.

#### **3.3.1. Akademik erteleme ölçeği (AEÖ)**

Akademik Erteleme Ölçeği, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrenim yaşantılarında 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. Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler "beni hiç yansıtmıyor", "beni çok az yansıtıyor", "beni biraz yansıtıyor", "beni çoğunlukla yansıtıyor", "beni tamamen yansıtıyor" biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçek akademik erteleme içeren bir ifadeye "beni hiç yansıtmıyor" seçeneğini işaretleyenler 1, "beni tamamen yansıtıyor" seçeneğini işaretleyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19' dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik erteleme davranışı sergilediğini göstermektedir (Çakıcı, 2003, s.68).

Akademik Erteleme Ölçeğinin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 1. Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, 2. Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84' dür. Spearman Brown İki yarım test güvenirliği, 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, s.77-78). Ancak açıklanan varyanslar incelendiğinde iki faktörün, toplam varyansın % 49.06' sını açıkladığı, birinci faktörün de açıkladığı varyansın % 41. 884 olması sebebiyle ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılabileceği belirtilmiştir (Çakıcı, 2003,s.75-76). Sonuç olarak, bu araştırmada kullanılan Akademik Erteleme Ölçeğinin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini karşıladığı görülmektedir. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler EK-2' de verilmiştir.

### **3.3.2. 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 lise öğrencilerine uyarlanması ile Türküm, Balkaya ve Karaca (2005) tarafından oluşturulmuştur. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E) 16 maddeden oluşmaktadır ve her bir maddeye "hiç uygun değil" (1 puan), "pek uygun değil" (2 puan), "kararsızım" (3 puan), "oldukça uygun" (4 puan) ve "tamamen uygun" (5 puan) şeklinde verilebilecek cevaplardan oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16' dır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi bireylerin akılcı olmayan inanç düzeyinin de 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 vd., 2005, s.79-81).

AOİÖ-E' i oluşturacak maddeleri belirlemek amacıyla ölçekteki her bir maddenin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonu, iki yarı test korelasyonu ve içtutarlık 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 vd., 2005, s.81). Ölçeğe ait seçilmiş maddeler EK-4' de verilmiştir.

### 3.3.3. Ergen öz düzenleme ölçeği (Adolescent self regulatory inventory-ASRI)

Ergen Öz Düzenleme Ölçeği, Moilanen (2005) tarafından ergenlerin öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Hem ergen hem de ebeveyn formu bulunan ölçek, ergenlerin duygularını, davranışlarını, düşünce ve dikkatlerini ne derece harekete geçirdiklerini, uyarladıklarını, kontrol ettiklerini, sürdürdüklerini ve kısıtladıklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Harma, 2008, s.43). Ölçekte “Bir şeyi çok istiyorsam ona hemen sahip olmak isterim” veya “Arkadaşlarım dışarı gitmek istediğinde kendimi çalışmak için tutabilirim” gibi ifadelerden oluşan, ‘Bana hiç benzemiyor’, ‘Bana benzemiyor’, ‘Bana biraz benziyor’ ve ‘Bana çok benziyor’ şeklinde işaretlenen 32 madde bulunmaktadır. Ölçekte öz düzenleme 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. Ergenlerin kendilerini değerlendirdikleri formun yanı sıra ebeveynin çocuğunu değerlendirdiği bir formu bulunmaktadır. Bu çalışmada sadece ergen formu kullanılmıştır.

Moilanen (2005’ den aktaran Harma, 2008, s.43) tarafından yapılan analizlerde uzun dönemli ve kısa dönemli öz düzenleme faktörleri elde edilmiş; ebeveyn ve ergen formlarının tutarlılık katsayıları her iki faktör için de yüksek bulunmuştur (Kısa dönem  $\alpha_{ebeveyn} = .85$ ,  $\alpha_{ergen} = .84$ ; uzun dönem  $\alpha_{ebeveyn} = .87$ ,  $\alpha_{ergen} = .89$ ).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Harma (2008, s.43) 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 (ebeveyn bildirimlide %26,07), başarısızlık boyutu da %10.07’ sini (ebeveyn bildirimlide %7.12) açıklamaktadır. Yapılan iç tutarlılık analizinde ise, başarı boyutunun iç tutarlılığı  $\alpha_{ebeveyn} = .89$ ,  $\alpha_{ergen} = .85$ ; başarısızlık boyutunun iç tutarlılığı ise  $\alpha_{ebeveyn} = .79$ ,  $\alpha_{ergen} = .80$  olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, açımlayıcı faktör analizi ile tutarlılık göstermiştir. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler EK-5’ de verilmiştir.

### 3.3.4. Sürekli kaygı ölçeği

Spielberg ve arkadaşları (1966) tarafından geliştirilen Sürekli Kaygı Ölçeği Türk kültürüne Necla Öner ve Ayhan Le Compte (1977) tarafından uyarlanmıştır. Sürekli kaygı ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesi gerekmektedir (Öner ve Le Compte, 1998, s.2).

Sürekli Kaygı Ölçeğinin yanıtlanmasında maddelerin ifade ettiği duygu, düşünce ya da davranışların sıklık derecesine göre "hemen hemen hiç bir zaman", 'bazen', 'çok zaman' ve 'hemen her zaman' şıklarından birinin seçilerek işaretlenmesi istenmektedir (Öner ve Le Compte, 1998, s.2). Ölçekte 'doğrudan (düz)' ve 'tersine çevrilmiş' ifadeler bulunmaktadır. Olumlu duyguları dile getiren ters ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerinde olanlar ise 1'e dönüştürülmektedir. Olumsuz duyguları dile getiren doğrudan ifadelerde 4 değerindeki yanıtlar kaygının yüksekliğini göstermektedir. Tersine çevrilmiş ifadelerde ise 4 değerindeki yanıtlar düşük, 1 değerindeki yanıtlar yüksek kaygıyı göstermektedir. Sürekli Kaygı Ölçeğinde 7 tane (21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeler) tersine çevrilmiş ifade vardır. Ölçeğin puanlanmasında doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlıklı puandan, ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkartılmakta ve bu sayıya 35 olarak belirlenmiş, değişmeyen bir değer eklenmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtmektedir (Öner ve Le Compte, 1998, s.4-5).

Ölçeklerin iç-tutarlılığı ve güvenilirliği Kuder Richardson 20, madde güvenilirliği ve test-tekrar test teknikleriyle saptanmıştır. Kuder-Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alpha korelasyonlarıyla saptanan güvenilirlik katsayıları Sürekli Kaygı Ölçeği için .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. Sonuç olarak, Türkçeleştirilen ölçeğin madde homojenliği, yüksek iç tutarlılığı ve zamana karşı güvenilirliği olduğu görülmektedir (Öner ve Le Compte, 1998, s.11-14)

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 desteklemiş; 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 (Öner ve Le Compte, 1998, s.15). Bununla birlikte yapılan araştırmalarla ölçeğin kriter geçerliliğini de sağladığı görülmüştür (Öner ve Le Compte, 1998, s.17). Ölçeğe ait seçilmiş maddeler EK-6' da verilmiştir.

### 3.3.5. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu katılımcıların bazı demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, okul türü ve GANO'ya ilişkin bilgileri anket kitapçığının arka bölümünde yer alan bu bilgi formu ile elde edilmiştir. Bu ankette yer alan maddeler EK-3' de verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları bir kitapçık haline getirilmiş ve 2015-2016 öğretim yılının Aralık-Şubat aylarında veri grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalardan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra araştırma kapsamında belirlenen okulların idareci ve ilgili ders öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak uygulamanın yapılacağı gün ve saatler belirlenmiştir.

Veriler araştırmacı tarafından uygulama yapılması planlanan gün ve saatlerde sınıflarda hazır bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmacı her sınıfta öncelikle kendini tanıtmış daha sonra araştırmanın amacı, önemi ve ölçek setinin doldurulmasında dikkat edilmesi gerekenler neler olduğu konusunda bilgiler vermiştir. Öğrencilerin kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı ve toplanan verilerin gizli tutulacağı öğrencilere söylenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılımın gönüllü olduğu ve araştırma sonuçlandıktan sonra isteyen öğrencilere araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilebileceği de ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri setini yaklaşık 25-30 dakika arasında doldurdukları gözlenmiştir.

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 toplam veri grubundan çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından araştırmanın alt amaçlarını incelemeye ilişkin analizler 1607 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi "IMB Spss 21" paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi ( İki Yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonuçları anlamlı bulunduğu durumlarda farklılıkların hangi ortamlar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Katılımcıların genelinde ve ayrı ayrı kadın ve erkek katılımcılarda bağımlı değişken olan akademik ertelemeye bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Son olarak lise öğrencilerinin genelinde, kadın ve erkek lise öğrencilerinde ayrı ayrı akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO değişkenlerinin akademik ertelemeyi yordayıcılığını belirlemek amacıyla Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu aşamada her bir çalışma grubunda çoklu regresyon analizi ile ilgili sayıtlar incelenmiş ve bu sayıtların karşılanıp karşılanmadığına dair değerler bulgu sunumundan önce raporlaştırılarak verilmiştir. Tüm istatistiksel analizler için anlamlılık değeri .05 olarak alınmıştır.

Bağımsız değişkenlerle ilgili alt seçenekler arasında yapılacak olan gruplar arası karşılaştırmalarda yanıltıcı sonuçlara varma olasılığını önlemek amacıyla her değişkenle ilgili bulunan seçeneklerin işaretlenme sıklığına bakılmış ve istatistiksel analiz bakımından yeterli frekansta olmayan alt gruplar uygun hallerde bir diğer grupla birleştirilmiştir.



#### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları sırasıyla ele alınmış ve her bir alt amaca ilişkin verilerin analiziyle elde edilen bulgular sıralanmıştır. Bu bağlamda öncelikle lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Devamında farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Son olarak lise öğrencilerinin genelinde, kadın ve erkek lise öğrencilerinde ayrı ayrı akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO'nun akademik erteleme üzerindeki yordayıcı rollerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.1' de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Dağılımları (N=1607)

Değişken	Alınan En	Alınan En	$\bar{X}$	s	Yüzdeler		
	Düşük Puan	Yüksek Puan			25%	50%	75%
Akademik Erteleme	19	92	54.52	13.51	45	54	64

Tablo 4.1.' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan lise öğrencilerinin akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı incelendiğinde alınan en düşük puanın 19 olduğu, en yüksek puanın ise 92 olduğu gözlenmiştir. Aritmetik ortalama 54.52 ve standart sapma ise 13.51 olarak bulunmuştur. Puanların dağılımı yüzdeler açısından incelendiğinde en yüksek puanları alan %25'lik grubun puanları 64 ile 92 arasında değişmektedir. En düşük puanları alan %25'lik grubun puanlarının ise 19 ile 45 arasında değiştiği gözlenmektedir. Çalışma grubunun ikinci ve üçüncü çeyreği arasında yer alan orta grubun puanlarının ise 45-64 arasında değiştiği gözlenmektedir. Akademik Erteleme Ölçeğinden alınabilecek minimum puan 19, maksimum puanın 95 olduğu da dikkate alınırsa araştırmaya katılan lise öğrencilerinin çoğunlukla akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

##### 4.2. Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çerçevede farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akademik erteleme puanlarına ilişkin elde edilen betimsel istatistiklere Tablo 4.2.' de yer verilmiştir.

**Tablo 4.2.** *Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Sınıf düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Akademik Erteleme		
		N	$\bar{X}$	s
Kadın	9. Sınıf	260	52.32	13.94
	10. Sınıf	223	51.91	13.48
	11. Sınıf	219	51.45	12.88
	12. Sınıf	152	55.63	13.35
	Toplam	854	52.58	13.51
Erkek	9. Sınıf	242	55.38	12.99
	10. Sınıf	180	53.75	13.17
	11. Sınıf	195	59.07	12.64
	12. Sınıf	136	59.69	13.21
	Toplam	753	56.72	13.18
Toplam	9. Sınıf	502	53.79	13.56
	10. Sınıf	403	52.73	13.36
	11. Sınıf	414	55.04	13.31
	12. Sınıf	288	57.55	13.42
	Toplam	1607	54.52	13.51

Tablo 4.2.' de erkek lise öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının kadın lise öğrenci puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Kadın lise öğrencileri arasında özellikle 12. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu, erkek lise öğrencileri arasında ise 11 ve 12.sınıf öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Genel toplamda elde edilen bulgunun da benzer olduğu yani 12. sınıf lise öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri birlikte dikkate alındığında akademik erteleme puan ortalamasının en yüksek 12. sınıflarda olduğu, sonrasında ise 9. sınıflarda olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda, 9. sınıflar dışında genel eğilimin sınıf düzeyi arttıkça akademik ertelemenin de arttığı yönünde olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine ait akademik erteleme puan ortalamalarında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin iki yönlü varyans analizine ilişkin sayıltıları karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonunda gruplar arasında varyansın homojen

olduğu görülmüştür [ $F(7, 1599)=.570, p>.05$ ]. Bu bağlamda gruplar arası fark olmadığı ifade edilebilir. Analiz sonuçları Tablo 4.3 ' te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** *Lise Öğrencilerinin Cinsiyete ve Sınıfa Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	$p\eta^2$	Gözlenen Güç
Cinsiyet	6596.46	1	6596.46	37.66	.000	.023	1.00
Sınıf Düzeyi	4403.24	3	1467.75	8.38	.000	.015	.993
Cinsiyet X Sınıf Düzeyi	1916.56	3	638.85	3.65	.012	.007	.801
Hata	280037.02	1599	175.13				
Toplam	5069684.29	1607					

Tablo 4.3. incelendiğinde cinsiyet değişkeninin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olduğu görülmektedir [ $F(1-1607) = 37.66; p > .05$ ]. Tablo 4.2.' de ise erkek öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=56,72$ ) kadın öğrenci akademik erteleme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=52,58$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında erkek öğrenciler kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme yapmaktadır.

Tablo 4.3. de sınıf düzeyi değişkeninin de akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olduğu görülmektedir [ $F(3-1607) = 8.38; p > .05$ ]. Sınıf düzeyleri arasında anlamlı bulunan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmış ve bu teste ilişkin bulgular Tablo 4.4.' de verilmiştir.

**Tablo 4.4.** *Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

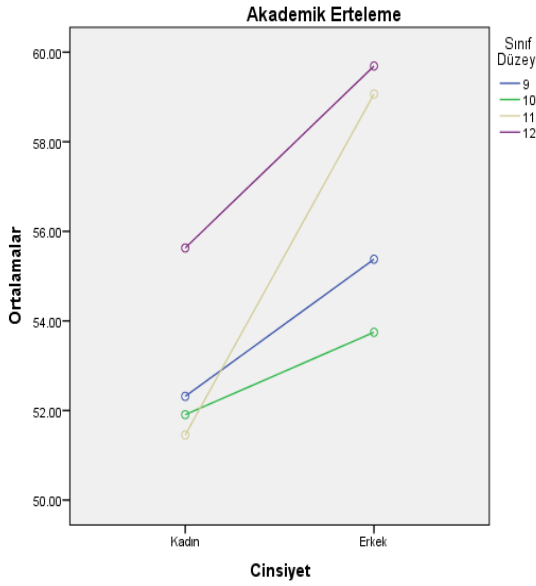
	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
9. sınıf	-	1.63	-1.25	-3.76*
10. sınıf		-	-2.31	-4.82*
11. sınıf			-	-2.51
12.sınıf				-

Tablo 4.4. incelendiğinde 12. sınıf lise öğrencilerinin akademik erteleme puanlarıyla 9. sınıf ve 10. sınıf lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer sınıf düzeylerinin akademik erteleme puanları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 4.2.' de ise 12. sınıf lise öğrencilerinin ( $\bar{X}=57,55$ ) akademik erteleme puan ortalamalarının 9. sınıf lise öğrencileri ( $\bar{X}=53,79$ ) ve 10 sınıf lise

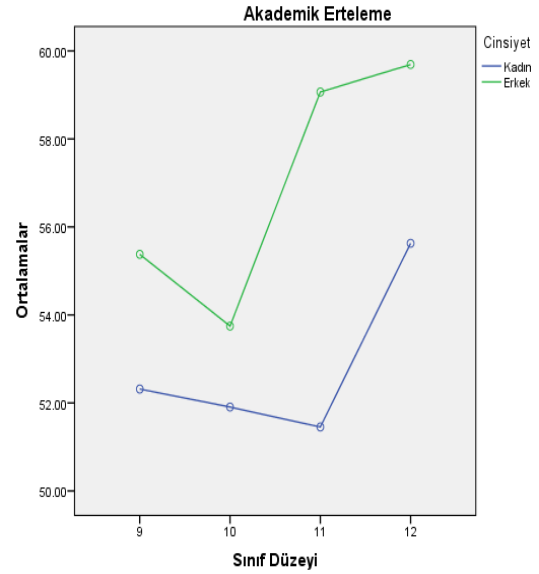
öğrencilerinin ( $\bar{X}=52,73$ ) akademik erteleme puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında 12 sınıf lise öğrencilerinin 9. sınıf ve 10. sınıf lise öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme yaptığı ifade edilebilir

Son olarak Tablo 4.3. incelendiğinde cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki etkileşime ilişkin F değeri de anlamlı bulunmuştur [ $F(3-1607) = 3.65; p > .05$ ]. Önemli bulunan bu ortak etki Şekil 4.1. (a,b)' de gösterilmiştir.

#### Grafikleri



Şekil 4.1. (a)



Şekil 4.1. (b)

Şekil 4.1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Çizgi Grafikleri

Cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki anlamlı bulunan etkileşimin hangi gruplar arasında olduğunu daha iyi anlayabilmek amacıyla veriler yeniden kodlanmış ve bu kodlama sonucunda sekiz yeni grup elde edilmiştir. Buna bağlı olarak tek yönlü varyans analiziyle veriler incelenmiştir. Analiz öncesinde verilerin tek yönlü varyans analizine ilişkin sayıltıları karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonunda gruplar arasında varyansın homojen olduğu görülmüştür (Levene İstatistiği (7)= .570,  $p > .05$ ). Bu bağlamda gruplar arası fark olmadığı ifade edilebilir. Analiz sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki anlamlı bulunan etkileşimin [ $F(3-1607) = 3.65; p > .05$ ] hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve bu teste ilişkin bulgular Tablo 4.5.' de verilmiştir.

**Tablo 4.5. Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları**

	10.	11.	12.	10.	11.	12.		
	9. Sınıfta Kadın	Sınıfta Kadın	Sınıfta Kadın	9. Sınıfta Erkek	Sınıfta Erkek	Sınıfta Erkek		
9. Sınıfta Kadın	-	.41	.86	-3.31	-3.06	-1.43	-6.75*	-7.38*
10. Sınıfta Kadın		-	.45	-3.72	-3.47	-1.84	-7.16*	-7.78*
11. Sınıfta Kadın			-	-4.18	-3.92	-2.29	-7.61*	-8.24*
12. Sınıfta Kadın				-	.25	1.88	-3.44	-4.06
9. Sınıfta Erkek					-	1.63	-3.69	-4.31
10. Sınıfta Erkek						-	-5.32*	-5.94*
11. Sınıfta Erkek							-	-.62
12. Sınıfta Erkek								-

\*p<.01

Tablo 4.5. incelendiğinde 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf kadın lise öğrencilerin akademik erteleme puanlarıyla 11. sınıf ve 12. sınıf erkek lise öğrencilerin akademik erteleme puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Benzer şekilde 10. sınıf erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme puanlarıyla 11. sınıf ve 12. sınıf erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir. Gruplar arası diğer karşılaştırmalardaki farklılıkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 4.2.'de ise 11. sınıf erkek lise öğrencilerinin ( $\bar{X}=59,07$ ) ve 12. sınıf erkek lise öğrencilerinin ( $\bar{X}=59,69$ ) akademik erteleme puan ortalamalarının 9. sınıf kadın ( $\bar{X}=52,32$ ), 10 sınıf kadın ( $\bar{X}=51,91$ ) ve 11. sınıf kadın ( $\bar{X}=51,45$ ) lise öğrencileriyle 10. sınıf erkek lise öğrencilerinin ( $\bar{X}=53,75$ ) akademik erteleme puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında 11. sınıf ve 12. sınıf erkek lise öğrencilerinin 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf kadın lise öğrencileriyle 10. sınıf erkek lise öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme yaptığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak elde edilen bu bulgular sınıf düzeyi yüksek olan erkek lise öğrencilerinin sınıf düzeyi düşük olan kadın ve erkek lise öğrencilerine kıyasla daha fazla akademik erteleme yaptığına işaret etmektedir.

#### **4.3. Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam

Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi okul türlerinden veri toplanmıştır. Fakat istatistik analiz bakımından yeterli sayıda olmayan Güzel Sanatlar Lisesiyle Spor Lisesi “Yetenek Sınavıyla Alım Yapılan Liseler” başlığı altında birleştirilmiştir. Bu çerçevede farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin okul türlerine göre akademik erteleme puanlarına ilişkin elde edilen betimsel istatistiklere Tablo 4.6.’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.6.** *Farklı Cinsiyete Sahip Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

Cinsiyet	Okul Türü	Akademik Erteleme		
		N	$\bar{X}$	s
Kadın	Anadolu Lisesi	356	52.17	14.08
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	226	52.41	13.42
	İmam Hatip Lisesi	99	52.07	11.65
	Fen Lisesi	57	53.14	12.27
	Sosyal Bilimler Lisesi	62	54.97	15.99
	Yetenek Sınavı İle Alım Yapan Liseler	54	53.56	11.40
	Toplam	854	52.58	13.51
Erkek	Anadolu Lisesi	265	57.23	13.37
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	261	56.58	13.58
	İmam Hatip Lisesi	61	56.31	11.15
	Fen Lisesi	46	53.20	12.41
	Sosyal Bilimler Lisesi	32	57.38	13.49
	Yetenek Sınavı İle Alım Yapan Liseler	88	57.51	12.96
	Toplam	753	56.72	13.18
Toplam	Anadolu Lisesi	621	54.33	14.00
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	487	54.64	13.65
	İmam Hatip Lisesi	160	53.69	11.61
	Fen Lisesi	103	53.17	12.27
	Sosyal Bilimler Lisesi	94	55.79	15.16
	Yetenek Sınavı İle Alım Yapan Liseler	142	56.01	12.50
	Toplam	1607	54.52	13.51

Tablo 4.6.’ da erkek lise öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının kadın lise öğrencilerinin akademik erteleme puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Kadın lise öğrencileri arasında özellikle Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının diğer okul türlerinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarına kıyasla biraz daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Erkek lise öğrencileri arasında ise Fen lisesinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının diğer okul türlerinde okuyan erkek

lise öğrencilerinin akademik erteleme puan ortalamalarına kıyasla biraz daha düşük olduğu ve bunun yanı sıra diğer okul türlerinde okuyan erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme puan ortalamalarının da birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Son olarak lise öğrencilerinin geneli incelendiğinde özellikle yetenek sınavıyla alım yapılan liselerdeki öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının diğer okul türlerinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarına kıyasla biraz daha yüksek olduğu; fen lisesinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının ise diğer okul türlerinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarına kıyasla biraz daha düşük olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin cinsiyet ve okul türlerine ait akademik erteleme puan ortalamalarında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin iki yönlü varyans analizine ilişkin sayıltıları karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonunda gruplar arasında varyansın homojen olmadığı görülmüştür [ $F(11, 1595)=1.835, p=.044, p<.05$ ]. Bu bağlamda gruplar arası farklılıklar değerlendirilmesinde post-hoc testleri seçilirken bu durum göz önüne alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7' de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** *Lise Öğrencilerinin Cinsiyete ve Okul Türüne Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$p\eta^2$	Gözlenen Güç
Cinsiyet	2504.94	1	2504.94	14.02	.00	.01	.96
Okul Türü	569.13	5	113.83	.64	.67	.00	.23
Cinsiyet X Okul Türü	617.77	5	123.55	.69	.63	.00	.25
Hata	284909.47	1595	178.63				
Toplam	5069684.29	1607					

Tablo 4.7. incelendiğinde cinsiyet değişkeninin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olduğu görülmektedir [ $F(1-1607) = 14.02; p < .01$ ]. Tablo 4.2.'de ise erkek öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamalarının ( $\bar{X}= 56,72$ ) kadın öğrenci akademik erteleme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=52,58$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında erkek öğrenciler kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme yapmaktadır.

Tablo 4.7' de okul türü değişkeninin lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte cinsiyet ile okul türü arasındaki etkileşiminin de lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

#### 4.4. Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla verilerin çözümlenmesinde Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde verilerin regresyon analizine ilişkin sayıltıları 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. Durbin-Watson testinin sonucu 1.96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de değişkenler arası otokorelasyonun olmadığına işaret etmektedir (Montgomery, Peck ve Vining, 2014; Kalaycı, 2008)

Bağımsız değişkenlere ilişkin VIF değerinin 10'dan küçük ve tolerans değerlerinin de .10' dan büyük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına göstergesi olarak belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ayrıca değişkenler arası korelasyon değerlerinin .80 seviyesinin altında olması beklenmektedir (Field, 2009). Araştırma kapsamında toplanan verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, Mahalanobis Uzaklığı ile belirlenmiş ve uzaklık değerlerinin [ $\chi^2(5)= 20.52$ ,  $p=.001$ ] üzerinde olan hiçbir veri olmadığı görülmüştür. Ayrıca normal dağılım grafiği de verilerin normallikten aşırı sapma göstermediğini göstermektedir. Akademik erteleme ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu da saçılma diyagramı ile belirlenmiştir.

Bağımsız değişkenlerin VIF değerleri, öz düzenleme için 1.42, sürekli kaygı için 1.50, akılcı olmayan inanç için 1.13, GANO için 1.07 ve yaş için 1.01; tolerans değerleri ise, öz düzenleme için .70, sürekli kaygı için .66, akılcı olmayan inanç için .88, GANO için .93 ve yaş için .99 olarak hesaplanmıştır. Değişkenler arası korelasyon değerlerinin de .01 ile -.52 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde çoklu bağlantı probleminin olmadığı ifade edilebilir.

Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizi uygulanmadan önce değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin katsayılar ve betimsel istatistikler Tablo 4.8. de verilmiştir.



**Tablo 4.8.** Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve GANO Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikler (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

Tablo 4.8.' de görüldüğü üzere değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının - .52 ile .32 arasında değiştiği gözlenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik ertelemeyle en yüksek korelasyon katsayısına sahip olan bağımsız değişken öz düzenleme ( $r = -.52$ ,  $p < .01$ ) değişkeniyken en düşük korelasyon katsayısına sahip değişken ise akılcı olmayan inanç ( $r = .01$ ) olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, akademik ertelemeyle sürekli kaygı ( $r = .24$ ,  $p < .01$ ) ve yaş ( $r = .11$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan akademik ertelemeyle öz düzenleme ( $r = -.52$ ,  $p < .01$ ) ve GANO ( $r = -.23$ ,  $p < .01$ ) arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. 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, GANO, yaş ve akılcı olmayan inanç değişkenleri her bir adımda modele girilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.9.'da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Lise Öğrencilerinde Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve GANO'nun Akademik Erteleme Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Modeller</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>Kısmi r</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> $\Delta$	<i>Standart Hata R</i>	<i>F</i>
(Sabit)	103.13	2.01		51.35**					
Öz Düzenleme	-.62	.03	-.52	-24.46**	-.52	.27	.27	11.53	598.13**
(Sabit)	107.19	3.44		31.18**					
Öz Düzenleme	-.65	.03	-.54	-21.77**	-.48	.27	.001	11.53	300.33**
Sürekli Kaygı	-.05	.04	-.04	-1.45	-.04				
(Sabit)	114.00	3.59		31.80**					
Öz Düzenleme	-.61	.03	-.51	-20.37**	-.45				
Sürekli Kaygı	-.04	.04	-.03	-1.22	-.03	.29	.02	11.41	216.57**
GANO	-.13	.02	-.13	-6.00**	-.15				
(Sabit)	87.10	5.56		15.66**					
Öz Düzenleme	-.62	.03	-.52	-20.78**	-.46				
Sürekli Kaygı	.04	.03	-.03	-1.27	.02	.30	.13	11.30	173.15**
GANO	-.12	.02	-.12	-5.51**	-.13				
Yaş	1.52	.27	.12	5.55**	-.21				
(Sabit)	95.95	6.04		15.89**					
Öz Düzenleme	-.61	.03	-.51	-20.44**	-.46				
Sürekli Kaygı	-.01	.04	-.01	-.21	.01				
GANO	-.13	.02	-.13	-5.87**	-.12	.30	.04	11.27	141.22**
Yaş	1,52	.27	.12	5.57**	-.21				
Akılcı Olmayan İnanç	-.13	.04	-.07	-3.12**	.14				

\*p<.05, \*\*p<.001

Tablo 4.9. incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<.001$ ) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında öz düzenleme, GANO, yaş ve akılcı olmayan inanç değişkenlerinin birlikte akademik ertelemedeki toplam varyansın %30' unu ( $R^2= .30$ ,  $p<. 001$ ) açıkladığı bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre ise yordayıcı değişkenler incelendiğinde öz düzenlemenin akademik ertelemenin en önemli (güçlü) yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni önem sırasıyla GANO, yaş ve akılcı olmayan inanç değişkenleri takip etmektedir. Regresyon analizine ikinci sırada sokulan sürekli kaygı değişkeninin ise lise öğrencilerinde akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular çerçevesinde lise öğrencilerinin öz düzenleme, GANO ve akılcı olmayan inançlarıyla akademik ertelemeleri arasında olumsuz yönde; yaşları arasında ise olumlu yönde ilişkiler bulunmaktadır.

#### 4.5. Kadın Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada kadın lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla verilerin çözümlenmesinde Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Regresyon analizi uygulanmadan önce kadın çalışma grubunda çoklu bağlantı problemi ve normalliğe ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Kadın çalışma grubunda da hiçbir verinin Mahalanobis uzaklığının [ $\chi^2(5) = 20.52, p = .001$ ] üzerinde bir değer almadığı belirlenmiştir.

Kadın çalışma grubunda bağımsız değişkenlerin VIF değerleri, öz düzenleme için 1.45, sürekli kaygı için 1.56, akılcı olmayan inanç için 1.17, GANO için 1.08 ve yaş için 1.01; tolerans değerleri ise, öz düzenleme için .69, sürekli kaygı için .64, akılcı olmayan inanç için .85, GANO için .92 ve yaş için .99 olarak hesaplanmıştır. Değişkenler arası korelasyon değerlerinin de .04 ile -.60 arasında değiştiği belirlenmiştir. Durbin-Watson testinin sonucu ise bu grup için 1.92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler incelendiğinde kadın çalışma grubunda da çoklu bağlantı probleminin ve otokorelasyonun olmadığı ifade edilebilir.

Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizi uygulanmadan önce değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin katsayılar ve betimsel istatistikler Tablo 4.10.'da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Kadın Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve GANO 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. GANO	-.21**	.24**	-.09**	-.14**	-.08*	-

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

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının -.60 ile .36 arasında değiştiği gözlenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik ertelemeyle en yüksek korelasyon katsayısına sahip olan bağımsız değişken öz düzenleme ( $r = -.60, p < .01$ ) değişkeniyken en düşük korelasyon katsayısına sahip değişken ise akılcı olmayan inanç ( $r = .05$ ) değişkenidir. Ayrıca, akademik ertelemeyle

sürekli kaygı ( $r = .33$ ,  $p < .01$ ) ve yaş ( $r = .09$ ,  $p < .05$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan akademik erteleme ( $r = -.60$ ,  $p < .01$ ) ve GANO'yla ( $r = -.21$ ,  $p < .01$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Kadın lise öğrencilerinin akademik ertelemeleriyle akılcı olmayan inançları arasında ise anlamlı ilişkilerin olmadığı bulunmuştur.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Regresyon analizi gerçekleştirilirken sırasıyla öz düzenleme, sürekli kaygı, GANO, yaş ve akılcı olmayan inanç değişkenleri her bir adımda modele girilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.11.' de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Kadın Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan inanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve GANO'nun Akademik Erteleme Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Modeller	B	SHB	$\beta$	t	Kısmi r	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> $\Delta$	Standart Hata R	F
(Sabit)	107.56	2.52		42.63**					
Öz Düzenleme	-.71	.03	-.60	-22.03**	-.60	.36	.363	10.79	485.28**
(Sabit)	105.09	4.46		23.54**					
Öz Düzenleme	-.70	.04	-.59	-18.50**	-.54	.36	.000	10.79	242.71**
Sürekli Kaygı	.03	.05	.02	.67	.02				
(Sabit)	108.57	4.67		23.24**					
Öz Düzenleme	-.68	.04	-.57	-17.53**	-.52	.37	.004	10.76	164.77**
Sürekli Kaygı	.04	.05	.02	.77	.03				
GANO	-.07	.03	-.07	-2.45*	-.08				
(Sabit)	96.31	7.50		12.85**					
Öz Düzenleme	-.68	.04	-.57	-17.59**	-.52				
Sürekli Kaygı	.03	.05	.02	.64	.02	.37	.003	10.74	125.15**
GANO	-.06	.03	-.06	-2.29*	-.08				
Yaş	.77	.37	.06	2.09*	.07				
(Sabit)	101.46	7.98		12.72**					
Öz Düzenleme	-.67	.04	-.57	-17.38**	-.51				
Sürekli Kaygı	.06	.05	.04	1.25	.04	.37	.003	10.72	101.11**
GANO	-.07	.03	-.07	-2.51*	-.09				
Yaş	.77	.37	.06	2.11*	.07				
Akılcı Olmayan İnanç	-.11	.06	-.06	-1.87 <sup>a</sup>	-.06				

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ , <sup>a</sup> $p < .10$

Tablo 4.11. incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p < .001$ ) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında öz düzenleme, GANO ve yaşın birlikte akademik ertelemedeki toplam varyansın %37' sini ( $R^2 = .37$ ,  $p < .001$ ) açıkladığı bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre ise yordayıcı değişkenler incelendiğinde öz düzenlemenin akademik ertelemenin en önemli (güçlü) yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni önem sırasıyla GANO ve yaş değişkenleri takip etmektedir. Regresyon analizine ikinci sırada sokulan sürekli kaygı ve regresyon analizine son sırada sokulan akılcı olmayan inanç değişkenlerinin kadın lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular çerçevesinde kadın lise öğrencilerinin öz düzenleme ve GANO'yla akademik ertelemeleri arasında olumsuz yönde, yaşları arasında ise olumlu yönde ilişkiler bulunmaktadır.

#### **4.6. Erkek Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla verilerin çözümlenmesinde Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Regresyon analizi uygulanmadan önce erkek çalışma grubunda çoklu bağlantı problemi ve normalliğe ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Erkek çalışma grubunda da hiçbir verinin Mahalanobis uzaklığının [ $\chi^2(5) = 20.52$ ,  $p = .001$ ] üzerinde bir değer almadığı belirlenmiştir.

Erkek çalışma grubunda bağımsız değişkenlerin VIF değerleri, öz düzenleme için 1.39, sürekli kaygı için 1.42, akılcı olmayan inanç için 1.08, GANO için 1.06 ve yaş için 1.02; tolerans değerleri ise, öz düzenleme için .72, sürekli kaygı için .70, akılcı olmayan inanç için .92, GANO için .94 ve yaş için .98 olarak hesaplanmıştır. Değişkenler arası korelasyon değerlerinin de .02 ile -.50 arasında değiştiği belirlenmiştir. Durbin-Watson testinin sonucu ise bu grup için 2.02 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler incelendiğinde erkek çalışma grubunda da çoklu bağlantı probleminin ve otokorelasyonun olmadığı ifade edilebilir.

Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizi uygulanmadan önce değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin katsayılar ve betimsel istatistikler Tablo 4.12.' de verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Erkek Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve GANO 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	-	
GANO	-.24**	.18**	-.09*	-.13**	-.09*	-

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

Tablo 4.12.' de görüldüğü üzere değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının -.50 ile .24 arasında değiştiği gözlenmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik ertelemeyle en yüksek korelasyon katsayısına sahip olan bağımsız değişken öz düzenleme ( $r = -.46$ ,  $p < .01$ ) değişkeniyken en düşük korelasyon katsayısına sahip değişken ise akılcı olmayan inanç ( $r = -.02$ ) olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, akademik ertelemeyle sürekli kaygı ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ) ve yaş ( $r = .14$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan akademik ertelemenin öz düzenleme ( $r = -.46$ ,  $p < .01$ ) ve GANO'yla ( $r = -.24$ ,  $p < .01$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Erkek lise öğrencilerinin akademik ertelemeleriyle akılcı olmayan inançları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Regresyon analizi gerçekleştirilirken sırasıyla öz düzenleme, GANO, sürekli kaygı, yaş ve akılcı olmayan inanç değişkenleri her bir adımda modele girilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen Doğrusal Hiyerarşik Çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.13.' de verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Erkek Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç, Sürekli Kaygı, Öz Düzenleme, Yaş ve GANO'nun Akademik Erteleme Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Doğrusal Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Modeller	B	SHB	$\beta$	t	Kısmi r	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> $\Delta$	Standart Hata R	F
(Sabit)	99.91	3.06		32.62**					
Öz Düzenleme	-.55	.04	-.46	-14.24**	-.46	.21	.213	11.70	202.80*
(Sabit)	109.59	3.57		30.70**					
Öz Düzenleme	-.51	.04	-.43	-13.30**	-.44	.24	.026	11.51	117.50*
GANO	-.17	.03	-.16	-5.06**	-.18				
(Sabit)	109.67	5.41		20.27**					
Öz Düzenleme	-.51	.05	-.43	-11.55**	-.39				
GANO	-.17	.03	-.16	-5.05**	-.18	.24	.000	11.52	78.23**
Sürekli Kaygı	.00	.05	.00	-.02	.00				
(Sabit)	74.32	8.31		8.94**					
Öz Düzenleme	-.53	.04	-.45	-12.17**	-.41				
GANO	-.15	.03	-.15	-4.54**	-.16	.27	.030	11.30	68.62**
Sürekli Kaygı	.01	.05	.01	.27	.01				
Yaş	2.16	.39	.18	5.53**	.20				
(Sabit)	80.95	8.90		9.10**					
Öz Düzenleme	-.52	.04	-.44	-11.91**	-.40				
GANO	-.16	.03	-.15	-4.77**	-.17	.27	.004	11.27	55.99**
Sürekli Kaygı	.04	.05	.03	.77	.03				
Yaş	2.15	.39	.17	5.50**	.20				
Akılcı Olmayan İnanç	-.13	.06	-.07	-2.06*	-.08				

\*p<.05, \*\*p<.001,

Tablo 4.13. incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (p<.001) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında öz düzenleme, GANO, yaş ve akılcı olmayan inancın birlikte akademik ertelemedeki toplam varyansın %27' sini (R<sup>2</sup>= .27, p<. 001) açıkladığı bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre ise yordayıcı değişkenler incelendiğinde öz düzenlemenin akademik ertelemenin en önemli (güçlü) yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni önem sırasıyla yaş, GANO ve akılcı olmayan inanç değişkenleri takip etmektedir. Lise öğrencilerinin genelinde ve kadın lise grubunda olduğu gibi, regresyon analizine ikinci sırada sokulan sürekli kaygının erkeklerdeki akademik ertelemeyi yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular çerçevesinde erkek lise öğrencilerinde öz düzenleme, GANO ve akılcı olmayan inançlarıyla akademik ertelemeleri arasında olumsuz yönde, yaşlarıyla arasında ise olumlu yönde ilişkiler olduğu görülmektedir.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak araştırmada elde edilen sonuçlar özetlenmiştir. Daha sonra ise bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç

Bu araştırma kapsamında ilk olarak lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğinin ve farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak lise öğrencilerinde akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO'nun akademik ertelemeyi yordayıcılıkları incelenmiştir. Üçüncü olarak ise kadın ve erkek lise öğrencilerinde ayrı ayrı akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO'nun akademik ertelemeyi yordayıcılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerinin çoğunlukla akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olduğu ve erkek lise öğrencilerin kadın lise öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme yaptığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde sınıf düzeyi değişkeninin de akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olduğu ve 12 sınıf lise öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının 9. sınıf ve 10. sınıf lise öğrencilerin akademik erteleme puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki etkileşim de anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre 11. sınıf ve 12. sınıf erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf kadın lise öğrencileri ve 10.sınıf erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular ışığında özellikle erkek öğrencilerde sınıf düzeyindeki artışla birlikte akademik erteleme düzeylerinde de bir artışın gözlemlendiği ifade edilebilir.

Okul türü değişkeninin lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olmadığı ve aynı zamanda kadın ya da erkek olmak ile lise öğrencilerinin okul türlerinin etkileşiminin de akademik erteleme düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür

Araştırma kapsamında hem lise öğrencilerinin genelinde hem de kadın ve erkek lise öğrencilerinde lise öğrencilerinin akademik ertelemelerine ilişkin elde edilen aşamalı regresyon analizi sonuçları özet halinde Tablo 16' da sunulmuştur.



**Tablo 5.1. Araştırmada Akademik Ertelemenin Yordayıcılarını Belirlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçlarının Özeti**

Yordanan Değişken	Genel		Kadın		Erkek	
	Yordayıcılığı	İlişkinin Yönü	Yordayıcılığı	İlişkinin Yönü	Yordayıcılığı	İlişkinin Yönü
Akademik Erteleme	* Öz düzenleme	-	* Öz düzenleme	-	* Öz düzenleme	-
	* GANO	-	* GANO	-	* Yaş	+
	* Yaş	+	* Yaş	+	* GANO	-
	* Akılcı Olmayan İnanç	-	Sürekli Kaygı		* Akılcı Olmayan İnanç	-
	Sürekli Kaygı	-	Akılcı Olmayan İnanç		Sürekli Kaygı	

Not: Modelde anlamlı yordayıcılar olan değişkenler ( \* ) işareti ile belirtilmiştir.

Tablo 5.1. incelendiğinde lise öğrencilerinin genelinde öz düzenleme, GANO, yaş ve akılcı olmayan inanç değişkenlerinin akademik ertelemenin anlamlı yordayıcıları olduğu, sürekli kaygı değişkeninin ise akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte yordayıcı değişkenlerle akademik erteleme arasındaki ilişkinin yönü dikkate alındığında yaştaki artışın akademik ertelemedeki artışla ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öz düzenleme, akılcı olmayan inanç ve GANO'yla akademik erteleme arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyet açısından akademik ertelemenin yordayıcıları incelendiğinde ise kadın lise öğrencilerinde öz düzenleme, GANO ve yaş değişkenlerinin akademik ertelemenin anlamlı yordayıcıları olduğu, sürekli kaygı ve akılcı olmayan inanç değişkenlerinin ise akademik ertelemenin anlamlı yordayıcıları olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte yordayıcı değişkenlerle akademik erteleme arasındaki ilişkinin yönü dikkate alındığında yaştaki artışın akademik ertelemedeki artışla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Diğer taraftan öz düzenleme ve GANO'yla akademik erteleme arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Erkek lise öğrencilerinde ise öz düzenleme, yaş, GANO ve akılcı olmayan inanç değişkenlerinin akademik ertelemenin anlamlı yordayıcıları olduğu, sürekli kaygı değişkeninin ise akademik ertelemenin anlamlı yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte yordayıcı değişkenlerle akademik erteleme arasındaki ilişkinin yönü dikkate alındığında yaş ile akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu diğer taraftan öz düzenleme, akılcı olmayan inanç ve GANO'yla akademik erteleme arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmada davranışsal bileşen olarak belirlenen öz düzenlemenin hem lise öğrencilerinin genelinde hem de kadın ve erkek lise öğrencilerinde akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öz düzenleme değişkenini önem

sirasına göre lise öğrencilerinin genelinde ve kadınlarda GANO ve yaş değişkenleri; erkeklerde ise yaş ve GANO değişkenleri takip etmektedir. Araştırmada bilişsel değişken olarak belirlenen akılcı olmayan inanç değişkeni lise öğrencilerinin genelinde ve erkeklerde akademik erteleme son sırada yer alan yordayıcısı iken kadınlarda bu değişkenin yordayıcı olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda araştırmada duyuşsal değişken olarak belirlenen sürekli kaygının ise her bir çalışma grubunda akademik erteleme anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

## **5.2. Tartışma**

Araştırmada her bir alt amaca ait elde edilen bulgular alt başlıklar halinde tartışılmıştır.

### **5.2.1. Lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması**

Araştırmada lise öğrencilerinin çoğunlukla akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu (Toy, 2014, s. 514) ve lise öğrencilerinin %34.7' sinin orta düzeyde erteleme rapor ettiğini (Janssen, 2015, s. 69) ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde mevcut araştırmada elde edilen bulgu lise öğrencilerinin yaklaşık %53-55 inin akademik konuları sıklıkla ertelediğini ortaya koyan (Uzun Özer, 2009, s.14; Uzun Özer, 2011, s. 35-36; Uzun Özer ve Ferrari, 2011, s.37) araştırma bulgularını da desteklemektedir. Erteleme özel görevler bağlamında üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğu ifade edilmektedir (Burke ve Yuen, 2008,s.9; Ellis ve Knaus, 1977, s.1; Kachgal vd., 2001, s.14; Rothblum vd., 1986,s.390). Bununla birlikte erteleme özellikle akademik alanda öğrenci başarısını olumsuz etkileyen evrensel bir kavram olduğu da belirtilmektedir (Motie vd., 2012, s.2299). Erteleme öğrenciler arasındaki yaygınlığıyla ilgili ileri sürülen bu açıklamalar da mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu açıklamalar ve araştırma bulguları ışığında lise öğrencileri arasındaki akademik erteleme yaygınlığının azımsanmayacak düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Lisedeki ergenin gelişim görevlerinden biri de kendini tanıma, kendine uygun mesleği seçebilme ve bu doğrultuda bir sonraki eğitim yaşantısı için hazırlık yapabilmektir. Bu amaç doğrultusunda ülkemizde her yıl farklı liselerden mezun olan binlerce genç üniversiteye giriş sınavına girmektedir. Bununla birlikte ülkemizde yükseköğretim kurum kontenjanlarının üniversite sınavına hazırlanan öğrenci sayısını karşılamada yetersiz olması (Ekici, 2005, s.82; Kelecioğlu, 2002, s.135) başarıya odaklı

eğitim sisteminin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda akademik ertelemenin lise ęrencileri arasındaki yaygınlığı ¼lkemizdeki başarıya odaklı eğitim sistemi ve bu sistemin ęrenciler ¼zerinde yarattığı stres veya baskıyla açıklanabilir. Bununla birlikte akademik ertelemenin nedenleri arasında başarısızlık korkusu yer almaktadır (Milgram vd.,1988, s.200-201; Solomon ve Rothblum,1984 s. 507). Akademik sorumluluklarını geciktiren bireylerde “başarısız olmak” ¼z saygılarına zarar verdiği için istenilmeyen bir durumdur ve birey başarısızlıkla y¼zleřmemek adına akademik sorumluluğunu yapmaktan kaçınmakta ve ertelemelere başvurmaktadır. Aynı zamanda akademik alanda ertelemeler yapan birey başarısızlıklarına bir açıklama getirirken d¼řünsel/zihinsel yetersizliklerinden ziyade yeterli çalışmama gibi kendisi dışında bir fakt¼re atıf yaparak ertelemeyi bir kendini engelleme davranışı olarak kullanmakta ve ¼z saygısını koruyabilmektedir (Beck vd., 2000, s.10). Dahası ¼lkemizdeki eğitim sisteminin başarıya odaklı olması ¼zellikle ailelerin ergen başarısına d¼n¼k beklentisini arttırabilmektedir. Bu nedenle bazı bireylerin ise başarısız olduğunda red edilmekten korktuğu (Burke ve Yuen, 2008, s.19) ya da akademik alandaki ertelemelerini otoriteye karşı bir isyan aracı olarak kullandığı (Burke ve Yuen, 2008, s.128-129; Milgram vd., 1988, s.200-201) için de akademik sorumluluklarını ertelediği ifade edilebilir. Nitekim lise yıllarında birey kimlik duygusunu oluşturma çabasındadır ve anne babasından ya da kendine bakım sağlayan diğer yetişkinlerden kopma ve “kendini ayrı bir birey” olarak g¼rme eğilimindedir (Yavuzer, 2016, s. 286). Bu nedenle kimlik gelişimi s¼recinde yer alan birey kendini ispat etme çabasıyla akademik ertelemelerini ebeveynine ya da otorite g¼rd¼ę¼ yetişkinlere bir isyan aracı olarak da kullanıyor olabilir. Sonuç olarak akademik ertelemenin lise ęrencileri arasındaki yaygınlığı ¼lkemizdeki eğitim sisteminin yapısı, bu sistemin başarı odaklı olması nedeniyle ęrenciler ¼zerinde baskı oluşturması ve lise yıllarının gelişim ¼zellikleriyle açıklanabilir.

### **5.2.2. Farklı cinsiyete sahip lise ęrencilerinin sınıf d¼zeylerine g¼re akademik erteleme d¼zeylerine ilişkin bulguların tartışılması**

Araştırmanın bu alt amacında cinsiyet değişkeninin lise ęrencilerinin akademik erteleme puanları ¼zerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olduğu ve erkek lise ęrencilerin kadın lise ęrencilerine kıyasla anlamlı d¼zeyde daha fazla akademik erteleme yaptığı ortaya konmuştur. Araştırmada elde edilen bu bulgu erkek lise ęrencilerinin kadınlara kıyasla daha fazla erteleme yaptığını ortaya koyan (Arslan, 2013, s.44; Aydoğan, 2008, s. 48; akıcı, 2003, s. 104; Ekinci, 2011, s.76; Tanrıkuu, 2013, s.74; Toy, 2014, s. 515; Yıldırım, 2011, s. 58;) araştırma bulgularıyla tutarlılık g¼stermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırma bulgusu lise ęrencilerinin akademik

ertelemelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koyan (Joubert, 2015,s.42; Klassen ve Kuzucu, 2009, s. 74; Motie vd., 2012, s.2305; Sharma ve Kaur, 2011, s.125; Uzun Özer, 2009, s.14; Uzun Özer, 2011, s.35; Uzun Özer ve Ferrari, 2011, s.36; Yiğit ve Dilmaç, 2011, s.165) araştırma bulgularıyla ise tutarlılık göstermemektedir.

Akademik erteleme ile cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde araştırma bulguları arasında farklılaşmaların olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte özellikle yurt içinde iki değişken arasında fark ortaya koyan araştırmalarda kadınların erkeklere kıyasla daha az erteleme yaptığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda cinsiyetler arasında ortaya çıkan bu farkın kültürel özelliklerle açıklanması mümkün görünmektedir. Kültür davranışı şekillendiren en belirleyici faktördür (Eskin, 2003; s.7) ve öğrencinin akademik yaşantısı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir (Verkuyten, Thijs ve Canatan, 2001, s.379). Batı toplumlarıyla kıyaslandığında Türk toplumunda bireyci veya kişisel değerlerden ziyade aileye ve topluma bağlılığın daha önemli olduğu ifade edilmektedir. Nitekim Hollanda da yaşayan Türk ergenlerin diğer ergenlere kıyasla başarı motivasyonlarını aileye bağlılık ve sorumluluk duygularıyla belirlediği ileri sürülmektedir (Verkuyten vd., 2001, s.379). Bununla birlikte Türkiye gibi toplumsal değerlerin ön plana çıktığı kültürlerde kadınların geleneksel yapıya bağlılığı daha fazladır ve kadınların bireysel ihtiyaçlarını ifade etmesi erkeklere kıyasla daha zor görünmektedir. Benzer şekilde erkekler yaşlılarıyla daha rahat zaman geçirebilmekte, sosyal bir çevre oluşturabilmekte veya sosyal aktivitelere daha fazla zaman ayırabilmekte (Aygün ve İmamoğlu, 2002, s. 336), bu durumun aksine kadınlara daha kontrolcü ve müdahaleci davranılmaktadır (Yıldırım, 1997, s. 218). Diğer bir ifadeyle erkeğin ev dışındaki etkinliklere katılımı hoş karşılanır ve hatta desteklenirken kadınların seçeneklerinin daha sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu durumun bir sonucu olarak kadın lise öğrencilerinin aileden uzaklaşarak daha bireyci ve özgür hareket edebilmesinde tek çıkış yolu sıklıkla eğitim yaşantısı olmaktadır. Erkek lise öğrencileriyle kıyaslandığında meslek sahibi olabilmek amacıyla üniversiteyi kazanmak kadın lise öğrencileri için daha vazgeçilmez hale gelebilmektedir. Nitekim kadın lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının daha fazla olduğu ve okula ait hissetmenin akademik başarıyı arttırdığı ifade da edilmektedir (Sarı, 2013, s. 155-156). Aynı zamanda Türk kültüründe kadınlardan verilen bir görevi yerine getirmesi beklenirken, erkeklerde böyle bir durumun sıklıkla yaşanmadığı, "Erkektir yapar" anlayışıyla erkeğin kendisinden beklenen görevi ihmal etmesinin ya da karşı gelerek yapmamasının genellikle tolere edildiği dikkati çekmektedir. Kadın ve erkeğe yönelik beklenti farklılıkları ise görev ya da sorumlulukların yerine getirilmesi aşamasında kadının daha boyun eğici olmasına, erkeğin ise daha

isyankâr olmasına yol açabilmektedir. Kültürel yapının bir sonucu olarak kadın ve erkek cinsiyet rollerindeki farklılaşmanın yanısıra beklentilerin ve beklentilere verilen yanıtların değişmesi de kadının akademik konulara daha fazla önem vermesine ve bu nedenle de akademik alanda daha az erteleme yapmasına yol açabilmektedir. Bu bilgiler ışığında ülkemizde kadın lise öğrencilerinin erkeklere kıyasla akademik alanda daha az erteleme yapmasını kültürel değerlerle açıklamak mümkün görünmektedir.

Bu alt amaç çerçevesinde sınıf düzeyi değişkeninin de akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda 12 sınıf lise öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının 9. sınıf ve 10. sınıf lise öğrencilerin akademik erteleme puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki etkileşimin de anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre 11. sınıf ve 12. sınıf erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf kadın lise öğrencileri ve 10. sınıf erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak araştırma bulguları dikkate alındığında lise öğrencilerinde sınıf düzeyi açısından akademik ertelemenin farklılaştığı ve sınıf düzeyindeki artışla birlikte özellikle erkek lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinde de artma eğiliminin olduğu dikkati çekmektedir. Elde edilen bu bulgular sınıf düzeyi açısından lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koyan (Ekinci, 2011, s.69; Rosario vd., 2009, s.120-123) ve sınıf düzeyi arttıkça ertelemenin arttığını bulan (Rosario vd., 2009) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu durumun aksine elde edilen bu bulgular sınıf düzeyi açısından öğrencilerin erteleme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koyan (Arslan, 2013, s.48; Yıldırım, 2011, s.66; Yiğit ve Dilmaç,2011, s.168) ve sınıf düzeyi arttıkça ertelemenin azaldığını bulan (Ekinci, 2011, s.69) araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Lise yıllarının ergenlik döneminin ortalarına denk geliyor olması ve bu dönemde bireyin biyolojik, zihinsel ve psiko-sosyal açıdan hızlı ve sürekli bir gelişim evresi içerisinde olması (Yavuzer, 2016,s. 261) nedeniyle lise öğrencilerinin akademik ertelemelerinin farklılaşmasında sınıf düzeyi anlamlı bir değişken olabilir. Bununla birlikte lise yılları gelecekle ilgili önemli kararların alındığı bir dönemdir (Kulaksızoğlu, 2014, s. 18). Özellikle son sınıflar mesleğe hazırlanma ve geleceği planlamada kritik bir dönem olarak ön plana çıktığı için son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinde bir artış yaşanabilmekte ve kaygıdaki bu artışla birlikte özellikle bu öğrencilerin akademik alandaki ertelemelerinde bir artış gözlenebilmektedir. Öğrencilerin üniversite sınavında

istedikleri başarıyı elde etmeleri uzun ve yorucu bir hazırlık sürecini gerektirdiği için öğrencilerin bu uzun süreç içerisinde zaman zaman yorulmaları ve çalışmalarına olan inançlarını kaybederek ertelemelere başvurması da olası görülmektedir. Bununla birlikte son sınıflarda üniversite sınavına hazırlanma amaçlı konu tekrarı ve test çözme gibi çalışmaların artması nedeniyle okul derslerine ayrılan zamanın azalması (Kelecioğlu, 2002, s.143) da son sınıf öğrencilerinin özellikle okulla ilgili akademik ertelemelerini arttırabilmektedir. Ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri ve özellikle son sınıf öğrencilerinin içinde buldukları dönem dikkate alındığında sınıf düzeyi açısından akademik ertelemenin farklılaştığı ve sınıf düzeyindeki artışla lise öğrencilerinin akademik ertelemelerindeki artışın ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşiminin öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla lise öğrencileriyle yürütülen bir araştırma bulgusuna rastlanılmamıştır. Bununla birlikte mevcut araştırmada son sınıflarda okuyan erkek lise öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerindeki kadın ve erkek öğrencilere kıyasla akademik ertelemelerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, son sınıflarda okuyan kadın lise öğrencilerinde ise böyle bir durumun yaşanmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle erkeklerde sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme eğiliminde de anlamlı bir artış gözlemlenirken kadınlarda böyle bir durum yaşanmamaktadır. Kadın ve erkek çalışma gruplarında ortaya çıkan bu fark cinsiyet bulgusunu tartışırken de ifade edildiği gibi kültürel değerlerle açıklamak mümkün görünmektedir.

### **5.2.3. Farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin okul türüne göre akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması**

Araştırmanın bu alt amacında okul türü değişkeninin lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olmadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte cinsiyet ve okul türü arasındaki etkileşim de anlamlı olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular okul türü açısından lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma ortaya koyan (Ekinci, 2011, s.66; Yıldırım, 2011 s.70-71; Yiğit ve Dilmaç, 2011, s.168) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul türü açısından fark ortaya koyan bu araştırmalarda farkın kaynağıyla ilgili birbiriyle tutarlı olmayan bulgulara ulaşıldığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle okul türü açısından akademik ertelemenin düzeyiyle ilgili alanyazınında henüz bir netliğin oluşmadığı ifade edilebilir.

Ülkemizde lise okul türleri bakımından öğrenci başarı yüzdelerinde anlamlı farklılıklar olduğu, özellikle akademik eğitim verilen liselerde okuyan öğrencilerin

üniversite sınavındaki başarı yüzdesinin mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu (Berberoğlu ve Kalender, 2005, s.27-29) ileri sürülmektedir. Bu bağlamda akademik başarıyla erteleme arasındaki negatif ilişkilerin varlığı ve başarının ertelemeyi açıklamadaki gücü (Çakıcı, 2003, s.89-108; Kim ve Seo, 2015, s. 30-31; Owens ve Newbegin, 1997, s.883-884; Owens ve Newbegin, 2000, s.120) dikkate alındığında okul türleri açısından öğrencilerin akademik ertelemelerinin farklılaşacağı ve bu farklılaşmanın da başarı yüzdesi yüksek olan okullardaki öğrenciler lehine olacağı varsayılmaktaydı. Bu noktada, okulların başarı yüzdesi farklılık gösterse de okul türlerinin her birinde farklı akademik başarıya sahip öğrencilerin bulunması okul türü açısından akademik ertelemenin anlamlı düzeyde farklılaşmasını etkilemiş olabilir. Aynı zamanda okul türü açısından anlamlı farklılaşmanın bulunmaması akademik ertelemeyi yordayıcı bir değişken olarak akademik başarının okul türünden kaynaklı farklılıkları ortadan kaldırmış olmasıyla da açıklanabilir.

#### **5.2.4. Lise öğrencilerinde akademik ertelemenin yordanmasına ilişkin bulguların tartışılması**

Bu araştırmanın alt amaçlarından biri lise öğrencilerinin genelinde akademik ertelemeyi, akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı, öz düzenleme, yaş ve GANO'nun ne derecede yordadığını incelemektir. Araştırmada lise öğrencilerinin genelinde öz düzenleme, GANO, yaş ve akılcı olmayan inanç değişkenlerinin akademik ertelemede anlamlı birer yordayıcı olduğu ve bu değişkenlerin birlikte akademik ertelemenin .30' unu açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte lise öğrencilerinin akademik ertelemelerinin yordanmasında sürekli kaygının anlamlı bir yordayıcı olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin genelinde akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısının *öz düzenleme* olduğu ve lise öğrencilerinde öz düzenleme arttıkça akademik ertelemenin azaldığı görülmektedir. Bu bulgu lise öğrencilerinde öz düzenlemenin negatif düzeyde akademik ertelemeyi yordadığını ortaya koyan (Ebadi ve Shakoorzadeh, 2015, s.196-197) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. 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 bağlamda lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada lise öğrencilerinde öz düzenleme için öz yeterlilik değişkeninin akademik ertelemenin negatif düzeyde en güçlü yordayıcısı olduğunun ortaya konması (Klassen vd., 2009, s.804-805) mevcut araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde öz düzenlemeyi öğrenme stratejilerinin akademik ertelemenin anlamlı

yordayıcıları olduğunu ortaya koyan (Motie vd., 2012, s.2303-2305) araştırma bulguları da mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Öz düzenlemenin ertelemeyi açıklamada yordayıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalar da söz konudur. Bu araştırmaların bazılarında öz düzenlemenin ertelemeyi açıklamada en güçlü yordayıcı değişken olduğunun ortaya konması (Uzun Özer, 2010, s.123,142; Uzun Özer vd., 2014, s.314) mevcut araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bazılarında ise öz düzenlemenin ertelemeyi açıklayan yordayıcı bir değişken olduğunun bulunması (Klassen vd., 2008, s.921; Strunk ve Steele, 2011, s.987) 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 erteleme üzerindeki olası etkisi incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda öz düzenlemenin iki formunun da ertelemeyi doğrudan yordadığının ortaya konması (Balkis ve Duru, 2015, s.8-9) mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Üniversite ve lise örneğinde elde edilen benzer bulgular ışığında eğitim alanında öğrenme amacını oluşturabilen, amacı doğrultusunda performansını gözlemleyebilen ve amacına ulaşmak için bilişini, güdüsünü ve davranışını düzenleyebilen lise öğrencilerinin akademik alandaki ertelemelerinin daha az olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin genelinde öz düzenleme değişkeninden sonra akademik ertelemeyi yordayan ikinci değişkenin *GANO* olduğu ve *GANO* arttıkça akademik ertelemenin azaldığı ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgu akademik ertelemeyle akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı ilişki ortaya koyan (Çakıcı, 2003, s.102-103; Ekinci, 2011, s.63-64; Joubert, 2015, s. 41-44; Kim ve Seo, 2015, s. 30-31; Rosario vd., 2009, s.120-123; Owens ve Newbegin, 1997, s.883-884) ve akademik başarının lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi yordadığını (Owens ve Newbegin,1997, s.883-884) bulan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Akademik başarının erteleme üzerinde yordayıcı gücünü görmek amacıyla üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada da akademik başarıyla akademik erteleme arasında negatif düzeyde bir ilişkinin bulunması ve akademik başarının üniversite öğrencilerinde ertelemeyi anlamlı düzeyde yordaması (Akkaya, 2007, s.44,48) 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.

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin genelinde *yaşın* akademik ertelemeyi yordayan üçüncü değişken olduğu ve yaştaki artışla akademik ertelemenin de arttığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu lise öğrencilerinde yaşla birlikte akademik ertelemenin de arttığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla (Owens ve Newbegin, 1997, s.885) tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte yaşın erteleme üzerinde yordayıcı gücünü görmek amacıyla üniversite öğrencileriyle yürütülen bazı araştırmalarda yaşla erteleme arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması ve yaşın üniversite öğrencilerinde ertelemeyi yordaması (Rabin vd., 2011, s.352-354; Ulukaya, 2012, s.53-54) çalışma grubu farklı olsa da mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen başka bir araştırmada ise yaşla akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması ve yaşın ertelemede anlamlı bir yordayıcı olmadığına bulunması (Akkaya, 2007, s.44-48) mevcut araştırma bulgularını desteklememektedir. Bunun yanı sıra yaşın akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgu sınıf düzeyi ve akademik erteleme ilişkisini ortaya koyan mevcut araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda yaşın akademik ertelemede pozitif düzeyde 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 yaptığı ifade edilebilir. Bununla birlikte ülkemizdeki 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 aracının ise özellikle okulla ilgili akademik sorumlulukları ertelemeyi kapsayan maddelerden oluştuğu ifade edilebilir. Bu bağlamda yaşla birlikte akademik ertelemenin artması bulgusu Türkiye'deki sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenci çalışmalarına yansımaları ve araştırmada kullanılan ölçme aracının özellikle okulla ilgili akademik sorumlulukları ertelemeyi kapsayan maddelerden oluşmasıyla da açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin genelinde akademik ertelemeyi yordayan sonuncu değişkenin *akılcı olmayan inanç olduğu* ve lise öğrencilerinde akılcı olmayan inanç arttıkça akademik ertelemenin azaldığı ortaya konmuştur. Alanyazınında akılcı olmayan inancın akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü incelemek amacıyla lise

öğrencileriyle yürütülen araştırmalara rastlanılmadığı için mevcut araştırmada elde edilen bu bulgu üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma bulguları çerçevesinde tartışılmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusu üniversite öğrencilerinde akılcı olmayan inancın ertelemeyi pozitif düzeyde anlamlı yordadığını (Berber Çelik, 2014, s.74; Beswick vd., 1988, s. 214) ortaya koyan araştırma bulgularını destekler nitelikte değildir. Bununla birlikte Akılcı Duygusal Davranışçı kuramda akılcı olmayan inançların katı, bireyin temel hedef ve amaçlarına ulaşmasını engelleyen, mantıksız ve gerçeklikle tutarlı olmadığı için rahatsızlık verici durumlara yol açacağı ifadesi dikkate alındığında lise öğrencilerinin genelinde ve erkek lise öğrencilerinde elde edilen mevcut araştırma bulgusunun kuramsal açıklamalarla desteklenmediği de dikkati çekmektedir. Akademik ertelemeyle akılcı olmayan inanç ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde hasta veya normal popülasyon için geliştirilmiş ölçme araçlarının kullanılarak akılcı olmayan inancın değerlendirildiği, bununla birlikte 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,s.826). Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmada kullanılan ölçme aracı lise öğrencilerinin akademik alandaki akılcı olmayan inançlarını belirleyen bir ölçme aracı olmadığı için elde edilen bulguların kuramsal açıklamalar ve alanyazınındaki bulgular tarafından desteklenmediği ifade edilebilir.

Araştırmanın tüm çalışma gruplarında *sürekli kaygının* akademik ertelemeyi açıklamada yordayıcı bir değerışken olmadığı görülmüştür. Alanyazın gözden geçirildiğinde lise öğrencileriyle yürütülen araştırmalarda akademik ertelemeyle sürekli kaygı ilişkisinin incelendiği araştırmalara (Lay vd., 1989, s.202-203; Owens ve Newbegin, 1997, s.876) 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, s.15). Bu nedenle kaygıyla akademik erteleme ilişkisi hakkında bir fikir oluşturabilmesi için durumluk kaygının akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla lise öğrencileriyle yürütülen araştırma bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle yürütülen araştırmada akademik ertelemeyle durumluk kaygı arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunması fakat durumluk kaygının akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamadığının ortaya konması (Kandemir, 2012, s. 85) mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Lise son sınıf öğrencileriyle yürütülen

başka bir araştırmada ise durumluk kaygının akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamadığının ortaya konması (Aydoğan, 2008, s. 46-47) mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sürekli kaygının ertelemeyi yordayıcı gücünü incelemek amacıyla üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmalar da söz konusudur. Üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmaların bazılarında sürekli kaygının erteleme varyansına anlamlı bir katkı sağlamadığının bulunması (Haycock vd., 1998, s. 320-322), sürekli kaygı ve durumsal kaygının sınav öncesi ve sınav günü geciktirme davranışında anlamlı bir yordayıcı olmadığının ortaya konması (Lay ve Silverman, 1996,s.64-66) 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, s.439-441) 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 ertelemenin akademik ertelemeyi açıklamada anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Mevcut araştırmada akademik ertelemenin daha önemli değişkenler tarafından açıklanıyor olması sürekli kaygının ertelemeyi açıklayıcı gücünü etkilemiş olabilir. Akademik ertelemeyle sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler ortaya konmuş olsa da kaygının diğer değişkenlerle ilişkisi bağlamında yorumlanmaya ihtiyacı olabilir. Bununla birlikte Ferrari vd. (1995, s.39, s.140) erteleme ve kaygı ilişkisini inceleyen araştırmaları gözden geçirdikleri çalışmalarında erteleme ve kaygı arasında kompleks ve 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.

#### **5.2.5. Kadın ve erkek lise öğrencilerinde akademik ertelemenin yordanmasına ilişkin bulguların tartışılması**

Lise öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcılarını belirlemek amacıyla kadın ve erkek lise öğrencilerinde ayrı ayrı akademik ertelemenin yordayıcılarına bakılmıştır. Cinsiyet açısından bu örüntünün farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde erkek lise öğrencilerinde öz düzenleme, yaş, GANO ve akılcı olmayan inanç değişkenlerinin akademik ertelemeye anlamlı birer yordayıcı olduğu ve bu

değişkenlerin birlikte akademik erteleme .27' sini açıkladığı ortaya konmuştur. Kadın lise öğrencilerinde ise öz düzenleme, GANO ve yaş değişkenlerinin akademik ertelemeye anlamlı birer yordayıcı olduğu ve bu değişkenlerin birlikte akademik ertelemenin .37' sini açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte erkek lise öğrencilerinde, lise öğrencilerinin genelinde olduğu gibi, sürekli kaygının akademik ertelemeye anlamlı bir yordayıcı olmadığı; kadın lise öğrencilerinde ise akılcı olmayan inanç ile sürekli kaygının akademik ertelemeye anlamlı birer yordayıcı olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırma bulgularına göre kadın ve erkeklerde akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısının *öz düzenleme* olduğu ve her iki çalışma grubunda da öz düzenleme artıkça akademik ertelemenin azaldığı görülmektedir. Lise öğrencileriyle yürütülen araştırmalar gözden geçirildiğinde kadın ve erkek lise öğrencilerinde öz düzenlemenin akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır. Bununla birlikte kadın ve erkek lise öğrencilerinde öz düzenleme için öz yeterlilik değişkeninin akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü inceleyen bir araştırmada her iki çalışma grubunda ayrı ayrı öz düzenleme için öz yeterlilik değişkeninin akademik ertelemenin negatif düzeyde en güçlü yordayıcısı olduğunun ortaya konması (Klassen ve Kuzucu, 2009, s.74-76) mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada lise öğrencilerinin genelinde, kadın ve erkek çalışma gruplarında akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olması eğitim alanında amaç oluşturabilen, amacı doğrultusunda bilişini, güdüsünü ve davranışını düzenleyebilen öğrencilerin akademik alanda daha az erteleme yaptığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda tüm gruplarda öz düzenlemenin açıklayıcı gücünün yüksek olması ertelemenin bir öz düzenleme sorunu olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmada kadın ve erkek çalışma gruplarında *yaşın* ertelemeyi pozitif düzeyde yordayan bir değişken olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kadın ve erkek lise öğrencilerinde yaşın ertelemeyi yordayıcı gücünün farklılaştığı, kadınlarda, lise öğrencilerinin genelinde olduğu, gibi öz düzenleme ve GANO sonrasında yaşın ertelemeyi yordayan üçüncü değişken 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 araştırmada kadın ve erkek üniversite öğrencilerinde ayrı ayrı yaşın akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamadığının bulunması (Akkaya, 2007, s. 50-52) mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte değildir. Araştırmada erkek lise öğrencilerinde kadınlardan farklı olarak

yaşın akademik ertelemeyi açıklayan ikinci önemli değişken olduğunun bulunması cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşiminin akademik ertelemeye anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını ve özellikle erkek lise öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça akademik ertelemelerinin de artma eğiliminde olduğunu ortaya koyan mevcut araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada kadın ve erkek lise öğrencilerinde *GANO* değişkeninin ertelemeyi yordayıcılığı incelendiğinde her iki grupta da *GANO*'nun ertelemeyi negatif düzeyde yordayan bir değişken olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kadın ve erkek lise öğrencilerinde *GANO*'nun ertelemeyi yordayıcı gücünün farklılaştığı, kadınlarda öz düzenleme sonrasında *GANO*'nun ertelemeyi yordayan ikinci değişken olduğu, erkeklerde ise öz düzenleme ve yaş sonrasında *GANO*'nun akademik ertelemeyi yordayan üçüncü değişken olduğu dikkati çekmektedir. Ergen kız ve erkek öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada düşük notlara sahip olmanın tek başına akademik erteleme üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunun ortaya konması (Owens ve Newbegin, 2000, s.120) mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Akademik başarının erteleme üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek amacıyla üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada ise kadın üniversite öğrencilerinde akademik başarının ertelemeyi açıklamada anlamlı bir yordayıcı olduğunun ortaya konması (Akkaya, 2007, s.45,50) mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikteyken erkek üniversite öğrencilerinde akademik başarının ertelemeyi açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığına ortaya konması (Akkaya, 2007, s.51-52) mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte değildir.

Araştırmada kadın lise öğrencilerinde *GANO*'nun akademik ertelemeyi açıklamada ikinci yordayıcı değişken olduğunun ortaya konması cinsiyet ve akademik erteleme ilişkisinde kadınların erkeklere kıyasla daha az erteleme yaptığını bulan mevcut araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda kadın lise öğrencilerinde *GANO*'nun öz düzenleme sonrasında ertelemeyi açıklayan ikinci değişken olmasını kültürel değerlerle açıklamak mümkün görünmektedir. Geleneksel yapıya bağlılığı daha fazla olan kadınlar için okul yaşantısı geleceğini planlayabilme, aile sistemi içerisindeki müdahaleci ve kontrolcü yapıdan uzaklaşabilme, bireysel ihtiyaçlarını ifade ederek daha bireyci ve özgür olabilmede aracı bir rol oynamaktadır. Nitekim kadın lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının daha fazla olduğu ve okula ait hissetmenin akademik başarıyı arttırdığı ifade edilmektedir (Sarı, 2013, s. 155-156). Okul yaşantısı ve akademik başarıya verdiği önem nedeniyle de kadınlardaki akademik ertelemenin açıklanmasında *GANO*'nun daha önemli bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın kadın çalışma grubunda *akılcı olmayan inancın* akademik ertelemeye yordayıcı bir değişken olmadığı, erkeklerde ise lise öğrencilerinin genelinde olduğu gibi akademik ertelemeyi yordayan sonuncu değişkenin akılcı olmayan inanç olduğu ve erkek lise öğrencilerinde de akılcı olmayan inançtaki artışla akademik ertelemenin azaldığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde akılcı olmayan inancın akademik ertelemeyi yordayıcı gücünü incelemek amacıyla kadın veya erkek lise öğrencileriyle yapılan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bununla birlikte araştırma bulgularına göre kadın lise öğrencilerinde öz düzenleme, GANO ve yaş akademik ertemenin yordayıcılarıken erkek lise öğrencilerinde bu değişkenlerle birlikte akılcı olmayan inancın da akademik ertelemeye yordayıcı bir değişken olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kadınlarda ve erkeklerde en güçlü yordayıcı öz düzenleme olmakla birlikte akademik ertelemeyi yordayan diğer değişkenlerin önem sırasının da farklılaştığı dikkati çekmektedir. Araştırmada elde edilen bu bilgiler ışığında akademik ertelemenin yordayıcılarının belirlenmesinde cinsiyete özgü farklılıkların olduğu, yordayıcı değişkenlerin ve bu değişkenlere ait yordayıcı gücün değişebildiği ifade edilebilir.

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 vd., s.390-394). Bu bağlamda kaygılı olan kadınların daha fazla erteleme yaptığını ileri süren bu araştırma bulgularının mevcut araştırma bulgularını desteklemediği ifade edilebilir. Araştırmanın tüm çalışma gruplarında sürekli kaygının akademik ertelemeye yordayıcı bir değişken olmadığına ortaya konması kaygının diğer değişkenlerle ilişkisi bağlamında yorumlanmaya ihtiyaç duyması veya iki kavramın birbiriyle örtüşen bir yapı göstermesiyle açıklanabilir.

### **5.3. Öneriler**

Araştırmada lise öğrencilerinin çoğunlukla akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyetler arası anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu ve erkeklerin daha fazla akademik erteleme yaptığı, sınıf düzeyine göre de ertelemenin farklılaştığı ve ertelemenin özellikle erkeklerde sınıf düzeyiyle birlikte arttığı ve bu bulgularının da büyük oranda diğer araştırma bulgularıyla tutarlı olduğu görülmüştür. Lise yıllarındaki 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 kapsamından 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 bir takım akademik ve kişisel sorunların yaşanmasına yol açabilmektedir. Bireyin yaşantısını olumsuz yönde etkileyen akademik ertelemenin lise öğrencileri arasındaki yaygınlığı dikkate alındığında eğitim kurumlarında davranışın oluşmasını önleyici veya gelişmesine müdahale edici yardım hizmetlerinin yöneticiler, öğretmenler, veliler ve okul rehberlik servisinde çalışan psikolojik danışmanların işbirliğiyle planlanması ve uygulanmasına ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Eğitim kurumlarında özellikle okul psikolojik danışmanları bireyin yaşantısını etkileyen birçok davranışla ilgili farkındalık kazandırmadan müdahale hizmetlerine kadar geniş bir yelpazede bir takım yardım hizmetleri planlamakta ve uygulamaktadır. Bu bağlamda birincil önleme çalışmaları kapsamında aile, öğretmen, yönetici ve en nihayetinde öğrenciye yönelik akademik ertelemenin doğası, nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili bilgilendirici seminerler, grup eğitimlerinin planlanması ve uygulanması önerilmektedir. Aynı zamanda ikinci önleme çalışmaları kapsamında ise alışkanlık düzeyinde erteleme yapan ve bu nedenle olumsuz sonuçlara maruz kalan öğrencilerin risk grubunda yer aldıkları göz önünde bulundurularak müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilmektedir. Akademik ertelemenin akademik başarıyla ilişkisi ve yaşla birlikte artışı da dikkate alındığında üzerinde durulup çalışılması gereken başlı başına bir alan olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle 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 önerilmektedir.

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 alandaki araştırmacılara lise öğrencilerine yönelik akademik ertelemeyi önleyici veya akademik ertelemeye müdahale edici eğitim programlarının hazırlanması önerilmektedir.

Araştırmada lise öğrencilerinin genelinde davranışsal bileşen olarak belirlenen öz düzenleme ve bilişsel bileşen olarak belirlenen akılcı olmayan inancın akademik ertelemeyi açıklamada anlamlı birer değişken olduğu görülmüştür. Duyuşsal bileşen

olarak belirlenen sürekli kaygıyla akademik erteleme arasında ise pozitif düzeyde anlamlı bir korelasyon ilişkisi bulunmasına rağmen sürekli kaygının lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte yaş ve GANO'nun da akademik ertelemeyi açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgular üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen ve davranışın bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerle daha kapsamlı bir şekilde açıklanabileceğini ileri süren (Milgram vd., 1988, s.210; Rothblum vd., 1986, s:393; Solomon ve Rothblum, 1984, s:509; Uzun Özer, 2010, s:157; Uzun Özer vd., 2014, s.315) araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Bu nedenlerle lise öğrencilerinin akademik ertelemelerine yönelik önleyici-koruyucu veya müdahale edici eğitim programları hazırlanırken ertelemenin bu doğasının dikkate alınması önerilmektedir.

Araştırmada tüm çalışma gruplarında öz düzenlemenin akademik ertelemeyi açıklamada en güçlü yordayıcı olduğu ve eğitim alanında öğrenme amacını oluşturabilen, amacı doğrultusunda performansını gözlemleyebilen ve amacına ulaşmak için bilişini, güdüsünü ve davranışını düzenleyebilen lise öğrencilerinin akademik alandaki ertelemelerinin daha az olduğu görülmüştür. Bu nedenlerle akademik ertelemeyi önleyici veya müdahale edici eğitim programları hazırlanırken öz düzenlemenin önemi konusunda bilgilendirmelerin yapılması ve bu davranışın kazanılmasına yönelik etkinliklere yer verilmesi yararlı olacaktır.

Araştırmada lise öğrencilerinin genelinde ve erkek lise öğrencilerinde akademik ertelemeyi yordayan sonuncu değişkenin akılcı olmayan inanç olduğu ve her iki grupta da akılcı olmayan inancın artmasıyla akademik ertelemenin azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte elde edilen bu bulgu kuramsal açıklamalar ve alanyazınındaki diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir. Mevcut araştırmada bireylerin akılcı olmayan inançları belirlemek amacıyla normal popülasyon için geliştirilmiş bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bununla birlikte 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,s.826). Bu bilgiler ışığında akademik ertelemeyle akılcı olmayan inanç ilişkisini belirlemek amacıyla yapılacak araştırmalarda öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını belirlemede akademik alandaki akılcı olmayan inançlarını ölçen ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir.

Araştırmada kadın ve erkek lise öğrencilerinde akademik ertelemeyi açıklayan değişkenlerin ve bu değişkenlere ait önem sırasının farklılaştığı dikkati çekmektedir. Bu durum akademik ertelemenin doğasını ortaya koymada cinsiyete özgü farklılıkların



olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle kadın ve erkeklerde akademik erteleme doğasını incelemek amacıyla yapılacak olan araştırmalarda cinsiyete özgü farklı değişkenlerin ele alınması veya bu araştırmada kullanılmayan bazı değişkenlerin de (cinsiyet rolleri, cinsiyet rol beklentileri, sosyalizasyon süreçleri gibi) kontrol altına alınarak akademik erteleme yordayıcılarının incelenmesi önerilmektedir.

Araştırmanın tüm çalışma gruplarında sürekli kaygıyla akademik erteleme arasında pozitif düzeyde anlamlı bir korelasyon ilişkisi bulunmasına rağmen sürekli kaygının lise öğrencilerindeki akademik ertelemeyi açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmada akademik erteleme daha önemli değişkenler tarafından açıklanıyor olması sürekli kaygının ertelemeyi açıklayıcı gücünü etkilemiş olabilir. Akademik ertelemeyle sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler ortaya konmuş olsa da kaygının diğer değişkenlerle ilişkisi bağlamında yorumlanmaya ihtiyacı olabilir. Bununla birlikte Ferrari vd. (1995, s.39, s.140) erteleme ve kaygı ilişkisini inceleyen araştırmaları gözden geçirdikleri çalışmalarında erteleme ve kaygı arasında kompleks ve 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 erteleme kaygıyı açıklayıcı olabileceğine ilişkin bir işaret olabilir. Bu nedenle İki değişken arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla yapılacak araştırmalarda akademik erteleme, kaygıyı açıklamada bir yordayıcı değeri olup olmayacağı araştırılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Unpublished Master' s Thesis. Ankara: Middle East Technical University.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aygün, Z. K. Ve Imamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 333-351.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 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.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2015). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 1-21.
- Balkıs, M., Duru, E. ve 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. ve Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.

- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 1-14.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. ve Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic press.
- Baumeister, R.F., Schmeichel, B. J. ve Vohs, K.D. (2007). Self regulation and the executive function: the self as controlling agent. A. W. Kruglanski ve E. T. Higgins (Eds), *Social Psychology: Handbook of basic principles* içinde (2nd edition, 516-539). New York: The Guilford Press.
- Beck, B. L., Koons, S. R. ve 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.
- Bembenutty, H. ve Zimmerman, B. J. (2003). The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement. "Annual Meeting of the American Educational Research Association" sunulan makale, 1-26.
- 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. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Berberoğlu, G., ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Journal of Educational Sciences and Practices*, 4(7), 21-35.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bridges, K. R. ve 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. ve Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.

- Chun Chu, A. H. ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (Çev: T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çıkrıkçı, Ö. ve Erzen, E. (2016). Cinsiyetin Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi: Meta-Analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-12.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Day, V., Mensink, D. ve O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134.
- Dewitte, S. ve Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489.
- Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 264-281.
- Dryden, W. ve Branch, R. (2008). *Fundamentals of rational emotive behaviour therapy: A training handbook*. John Wiley & Sons.
- Dryden, W. ve Neenan, M. (2004). *Rational emotive behavioural counselling in action*. (Third Edition). Sage Publication.
- Duru, E., Duru, S. ve Balkis, M. (2014). Analysis of Relationships among Burnout, Academic Achievement, and Self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 12-22.
- 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. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Ebadi, S. ve 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.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 82-90.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyerlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Ekşi, H. ve 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. (1979). *Reason and emotion in psychotherapy*. Second Paper Bound Printing. Toronto: Citadel Pres.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet.
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(1), 7-12.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389.
- Ferrari, J. R. (1991a). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1233-1237.
- Ferrari, J. R. (1991b). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458.
- Ferrari, J. R. (1991c). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245-261.

- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 75-84.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Ferrari, J. R. ve Emmons, R. A. (1994). Procrastination as revenge: do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and Individual Differences*, 17(4), 539-544.
- Ferrari, J. R. ve Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 135-142.
- Ferrari, J. R. ve Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100.
- Ferrari, J. R. ve Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J. ve 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.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Gander M.J. ve Gardiner H.W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev: A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gençtan, E. (1993). *Psikanaliz ve sonrası*. (5. Basım). Ankara: Remzi Kitabevi.

- Haghbin, M., McCaffrey, A. ve Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263.
- Haran, S. (2004). Ergenlerde gelişimsel kriz üzerine bir klinik örnek. *Kriz Dergisi*, 12(1), 47-53.
- Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment*. Unpublished Master' s Thesis. Ankara: Middle East Technical University.
- Harrington, N. (2005). It' s too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873-883.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve 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.
- Howell, A. J. ve Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Janis, I. L. ve Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Janssen, J. (2015). *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Student and Relationship to Academic Achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Atlanta: Georgia State University.
- Joubert, C. P. (2015). *The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa*. Master of Arts. Universty of South Africa.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S. ve Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-24.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ş. Kalaycı (Ed) içinde. (2. Baskı) Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- 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.
- Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin ruhsal gelişimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).135-144.
- Kim, K. R. ve Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Klassen, R. M. ve 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. ve 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. ve 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.
- Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Luna, A. ve Robichaux, M. (2011). Suicide proneness in college students: Relationships with gender, procrastination, and achievement motivation. *Death Studies*, 35(7), 625-645.
- Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. Oakland, CA: New Harbinger Publication Inc.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik Psikolojisi*. (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.



- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal Of Research In Personality*, 20(4), 474-495.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 483-494.
- Lay, C. ve 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, ve Endler, N.S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, 3, 195-208.
- McCown, W. ve Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413-415.
- McCown, W., Petzel, T. ve Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6), 781-786.
- Milgram, N. A., Dangour, W. ve Ravi, A. (1992). Situational and personal determinants of academic procrastination. *The Journal of General Psychology*, 119(2), 123-133.
- Milgram, N. A., Gehrman, T. ve Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1307-1313.
- Milgram, N. A., Sroloff, B. ve Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197-212.
- Milgram, N. N. ve Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141-156.
- Milgram, N. 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.
- Milgram, N. ve Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 345-361.

- Milgram, N., Marshevsky, S. ve Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145-155.
- Montgomery, D.C., Peck, E.A. and Vining, G.G. (2014). (Fifty Ed). *Introduction to linear regression analysis*. Wiley.
- Motie, H., Heidari, M. ve 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.
- Nota, L., Soresi, S. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Owens, A. M. ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*. 12 (4), 869-887.
- Owens, A. M. ve 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. ve Le Compte, A. (1998). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri: El kitabı*. (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Pintrich, 2000. The roal of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaeris, R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation* içinde (s. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R. ve Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 239-254.

- Rabin, L. A., Fogel, J. ve 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.
- Rodarte-Luna, B. ve Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344.
- Roghani, L., Aghahoseini, T. ve 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. ve 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. ve 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.
- Saddler, C. D. ve Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 147-160.
- Sarioğlu, A.F. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Schouwenburg, H. C. ve Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490.
- Semb, G., Glick, D. M. ve Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6(1), 23-25.

- Senecal, C., Julien, E. ve Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.
- Senecal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K. ve Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior & Personality*. 12(4), 889-903.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sharma, M. ve Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.
- Silver, M. ve Sabini, J. (1981). Procrastinating\*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 11(2), 207-221.
- Siyez, D. M. (2006). Ergenlik döneminde intihar girişimleri: bir gözden geçirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 413-420.
- Siyez, D. M. ve 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. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 1-121.
- Strunk, K. K. ve 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. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Tice, D. M. ve 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 Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 505-527.
- Türküm, A. S., Balkaya, A. ve Balkaya, E. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik 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, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Uzun Özer, B. U. ve Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519.
- Uzun Özer, B. (2005). *Academic procrastination: prevalence, self reported reasons, gender difference and It' s relation with academic achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- 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. Ankara: Middle East Technical University.
- 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. ve Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Uzun Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.

- Uzun Özer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E. ve Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 309-319.
- Verkuyten, M., Thijs, J. ve Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127(4), 378-408.
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. (39. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. (1997). Gender role influences on Turkish adolescents' self-identity. *Adolescence*, 32(125), 217-232.
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Yıldız, E.U. (2011). Madde kullanımında risk etkenleri ve koruyucu etkenler. H.Coşkunol (editör). Ergenlerde Sigara, Alkol ve Madde Kullanımı Hazırlayıcı ve Koruyucu Etkenler içinde (s. 7-16). İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Yiğit, R. ve Dilmaç, B. (2015). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 159-178.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaeris, R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

## EKLER

<b>EK 1.</b>	ESKİŞEHİR İLİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI.....	113
<b>EK 2.</b>	AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ SEÇİLMİŞ MADDELER.....	115
<b>EK 3.</b>	BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM ve KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	116
<b>EK 4.</b>	AKILCI OLMAYAN İNANÇ-ERGEN FORMU SEÇİLMİŞ MADDELER.....	119
<b>EK 5.</b>	ERGEN ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ SEÇİLMİŞ MADDELER .....	120
<b>EK 6.</b>	SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ SEÇİLMİŞ MADDELER.....	121

**EK 1**

**ESKİŞEHİR İLİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI**



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/12300365  
Konu : Araştırma Projesi

30.11.2015

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 17/11/2015 tarih ve 1299/9206 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nilüfer ÇETİN' in "Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç, Kaygı ve Öz Düzenleme Düzeylerinin Akademik Erteleme Davranışlarını Yordayıcılığı" başlıklı yüksek lisans tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
.../11/2015

Ramazan KUTLAY  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT  
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425  
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b6d4-0869-3871-abe8-eccb kodu ile teyit edilebilir.



T.C  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Nilüfer ÇETİN
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İl Merkezindeki Tüm Liseler
Araştırmanın Konusu	Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç, Kaygı ve Öz Düzenleme Düzeylerinin Akademik Erteleme Davranışlarını Yordayıcılığı
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Araştırmaya Gönüllü Katılım Veli İzin Formu, Araştırmaya Gönüllü Katılım Öğrenci İzin Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği- Ergen, Öz Düzenleme Ölçeği.
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile )
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

27/11/2018

~~27/11/2018~~ Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

Dr. Seda ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

E. Şenay KUTLU

Öğretmen

**EK 2**

**AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ**

**(SEÇİLMİŞ MADDELER)**

**YÖNERGE 1:** Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) çarpı işareti koyarak belirleyiniz.

Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
1	2	3	4	5

1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
7	Derslere hazırlanarak gelirim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
10	Derse çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
11	Ödevlerimi/ projelerimi zamanında teslim ederim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )

### EK 3

## **BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM ve KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

### **ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM ÖĞRENCİ İZİN FORMU**

Bu araştırma, aşağıda bilgileri bulunan araştırmacılar tarafından bir yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin akademik alanda karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük temelindedir. Anket kitapçığında, sizden kimliğinizi belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınızı tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek veriler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Anketler, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden dolayı kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda uygulama yapan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Uygulama süresi yaklaşık 30 dakikadır. Uygulamanın sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

.../.../2015

Araştırmacı  
Psikolojik Danışman  
Nilüfer ÇETİN

Danışman  
Prof. Dr. Esra CEYHAN

A.Ü. Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Anabilim Dalı  
e-posta: [nilufercetin81@hotmail.com](mailto:nilufercetin81@hotmail.com)  
Tel: 0505 673 56 79

A.Ü. Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Anabilim Dalı  
e-posta: [eceyhan@anadolu.edu.tr](mailto:eceyhan@anadolu.edu.tr)  
Tel: 0538 318 78 60

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki kutucuğa (X) çarpı işareti koyunuz.

**Araştırmaya Gönüllü Katılım Öğrenci İzin Formu' nu okudum. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve verdiğim bilgilerin bilimsel yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.**



## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

*Sevgili Öğrenciler;*

*Lise öğrencilerinin akademik alanda karşılaştığı zorlukları belirlemek amacıyla bir araştırma planlanmıştır. Bu araştırma kapsamında bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve bireysel bir değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle adınızı, soyadınızı ve numaranızı yazmanıza gerek yoktur. Her bir ifadeyi okuduktan sonra size uygun gelen seçeneği (X) çarpı biçiminde işaretleyerek yanıtlayınız.*

*İçten ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.*

*Psikolojik Danışman Nilüfer ÇETİN*

*Anadolu Üniversitesi*

*Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD*

**1. Cinsiyetiniz nedir?**

Kadın  Erkek

**2. Yaşınız nedir?**

.....

**3. Şuan ki sınıf düzeyiniz nedir?**

9. Sınıf  10. Sınıf  11. Sınıf  12. Sınıf

**4. Okul türünüz nedir?**

Anadolu Lisesi  Fen Lisesi  
 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi  Sosyal Bilimler Lisesi  
 İmam Hatip Anadolu Lisesi  Güzel Sanatlar Lisesi  
 Spor Lisesi

**5. Bir önceki döneme ait genel akademik not ortalamanız nedir?**

.....

**6. Siz kendinizi genel olarak okul başarınız açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Çok Başarılı  Başarısız  
 Başarılı  Çok Başarısız  
 Biraz Başarılı

**7. Annenizin eğitim durumu nedir?**

- Okuryazar değil                       Ortaokul Mezunu                       Lisans Mezunu  
 Okuryazar                               Lise Mezunu                               Lisansüstü Mezunu  
 İlkokul Mezunu                       Ön lisans Mezunu

**8. Babanızın eğitim durumu nedir?**

- Okuryazar değil                       Ortaokul Mezunu                       Lisans Mezunu  
 Okuryazar                               Lise Mezunu                               Lisansüstü Mezunu  
 İlkokul Mezunu                       Ön lisans Mezunu

**9. Büyükten küçüğe doğru düşündüğünüzde kardeşler arasındaki doğum sıranız nedir?  
(Eğer tek çocuksanız belirtiniz)**

.....

#### EK 4

### AKILCI OLMAYAN İNANÇ-ERGEN FORMU

#### (SEÇİLMİŞ MADDELER)

**YÖNERGE 3:** Aşağıda, insanların benimsedikleri bazı düşünceler verilmiştir. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyup, bu cümlelerde anlatılan düşüncelere ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz.

Okuduğunuz cümledeki fikir size **hiç uygun** değilse 1 numarayı, **pek uygun** değilse 2 numarayı, **kararsızsanız** 3 numarayı, size **oldukça uygunsanız** 4 numarayı, size **tamamen uygunsanız** 5 numarayı (X) çarpı işareti ile işaretleyiniz.

Okuduğunuz cümlelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur, önemli olan sizin kişisel görüşünüzdür. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden içinizden gelen ilk cevabı vermeniz beklenmektedir. İlginiz için teşekkür ederim.

		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1	Aksilikler hep beni bulur.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
4	En zoruma giden şey, insanların duyarsız olmasıdır.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
7	Verilen sözler mutlaka tutulmalıdır.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
10	Dostum olan kişi neler hissettiğimi ben söylemeden anlayabilendir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
13	Almaktansa vermeyi tercih ederim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
16	Dostlarımı memnun etmek benim için önemlidir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )

EK 5

ERGEN ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

**YÖNERGE 4:** Aşağıdaki özelliklerin sizi ne kadar tanımladığına karar verip her cümle için bir kutucuğu işaretleyiniz. Eğer o cümlenin sizi en iyi tanımladığını düşünüyorsanız **“bana çok benziyor”** u işaretleyiniz. O cümle sizi biraz tanımlıyorsa **“Bana biraz benziyor”** u işaretleyiniz. Sizi tanımlamıyorsa **“Bana benzemiyor”** u, sizi hiç tanımlamıyorsa **“Bana hiç benzemiyor”** u işaretleyiniz.

NO	MADDELER	Bana hiç benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	Üzgün olduğumda kendimi iyi hissettirecek bir şeyler yapabilirim.				
4	Stres altındayken, yapmam gereken işleri yapmakta iyiyimdir.				
7	Eğlenceli bir şeyler yaparken, yapmam gereken diğer işleri unuturum.				
10	Etrafta başka işler olurken dikkatimi yaptığım işe yoğunlaştırmakta zorlanırım.				
11	Ne kadar daha çalışmam gerektiğini/gerekeceğini hiçbir zaman bilemem.				
13	Heyecanlandığımda ya da kızdığımda kolayca sakinleşebilirim.				
15	Arkadaşlarım dışarı gitmek istediğinde, kendimi çalışmak için tutabilirim.				
16	İşler istediğim gibi gitmiyorsa kontrolümü kaybederim.				
19	Yapmam gereken çok sıkıcı olsa bile o işe yoğunlaşabilirim.				
22	Dışarıya belirtmeden de duygularımın ne olduğunun farkındayım.				
27	Bir şeyi yapmamam gerektiğini biliyorsam, kendimi tutabilirim.				
30	Önceden planlama yapılması gereken büyük işlere başlamakta zorlanırım.				
32	Yorgunken beni heyecanlandırabilecek şeylere ilgi duymakta zorlanırım.				

**EK 6**

**SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ**

**(SEÇİLMİŞ MADDELER)**

**YÖNERGE 2:** Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyunuz, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **anında** nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyiniz.

		Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Çok Zaman	Hemen Her Zaman
1	Genellikle keyfim yerindedir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
4	Başkaları kadar mutlu olmak isterim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
7	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
9	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
13	Genellikle kendimi emniyette hissedirim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
15	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
17	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
19	Aklı başında ve kararlı bir insanım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
20	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )