



T.C.

UFUK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME VE
AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BERİL ŞENDOĞAN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. MUSTAFA KILIÇ

ANKARA, 2020

T.C.
UFUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME VE
AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BERİL ŞENDOĞAN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. MUSTAFA KILIÇ

ANKARA, 2020

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



11.05.2020

BERİL ŞENDOĞAN



Canım annem ve babama

TEŞEKKÜR

Kendisiyle çalışmaktan çok mutlu olduğum, onur duyduğum, tez sürecimin her aşamasında benden desteğini, bilgisini esirgemeyen PDR alanındaki bilgilerine ve deneyimlerine, cana yakınlığına, alçak gönüllüğüne hayran olduğum tez danışmanım Ufuk Üniversitesi Dekanı Prof. Dr. Mustafa Kılıç'a her şey için çok teşekkür ederim. İyi ki sizi tanıdım Mustafa Hocam.

Tez sürecimin çeşitli aşamalarında değerli bilgilerine ve görüşlerine başvurduğum Ufuk Üniversitesi Dekan Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Erman Aslanoğlu'na teşekkürü borç bilirim.

Tez jürimde yer alarak değerli önerileriyle tezimi zenginleştiren Dr. Öğr. Üyesi Olcay Yılmaz'a teşekkür ederim.

Aynı dönemde tezlerimizi yazdığımız ve fikir alışverişi yaptığımız sınıf arkadaşım Elif Kahvecioğlu'na teşekkür ederim. Ankara'nın hayatıma kattığı tez sürecimde de beni manevi açıdan destekleyen canım dostum Ecem Duman'a çok teşekkür ederim.

Ortaokul yıllarımdan beri desteğini her zaman hissettiğim bana cesaret veren biricik iyi kalpli arkadaşım Rihem Özamanlı'ya, benim için çok değerli olan canım ablam Begüm Şendoğan Tor'a, beni dünyaya getiren iyi ki çocuklarıyım dediğim her kararında yanımda olduklarını bildiğim maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim canım annem ve babama tüm kalbimle teşekkür ederim.

ÖZET

Şendoğan, Beril. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlar. Yüksek Lisan Tezi, Ankara, 2020.

Bu araştırma akılcı olmayan inançların (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmelliyetçilik) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını ve öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının ve akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmeme, dönem kaybı yaşayıp yaşamama, genel akademik not ortalaması) açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 yıllarında Ankara'daki bir vakıf üniversitesinin çeşitli program ve sınıf düzeylerinde öğrenimlerine devam eden 663 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Ölçeği (Çakıcı, 2003), Akılcı Olmayan İnançlar Testi (Yurtal, 1999) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu araştırmada akılcı olmayan inançların akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Akademik ertelemenin ve akılcı olmayan inançların cinsiyete, bölüme isteyerek gelip gelmemeye, dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar T-Testi kullanılmıştır. Akademik ertelemenin ve akılcı olmayan inançların sınıf düzeyine, öğrenim görülen fakülteye, genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek içinse İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmada akılcı olmayan inanç alt boyutlarından onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi ve çaresizliğin akademik erteleme davranışının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında öğrenim görülen fakülteye ve bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlar alan yazına dayandırılarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erteleme, akademik erteleme, akılcı olmayan inançlar.

ABSTRACT

Sendogan, Beril. Irrational beliefs and academic procrastination among the university students. Master's Thesis, Ankara, 2020.

In this academic research, it is aimed to examine whether irrational beliefs (demand for approval, high self-expectations, blame proness, emotional irresponsibility, anxious overconcern, dependency, helplessness, perfectionism) predict the university students' academic procrastination behaviours and also it is aimed to examine the academic procrastination behaviours and irrational beliefs of the students in terms of some variables (gender, class level, faculty where they are studying, whether they willingly attend the department where they are studying, whether they have a loss of semester or their overall academic grade point average).

The study group of this research consists of 663 students studying at various program and classroom of one foundation university in Ankara in 2018-2019. Academic procrastination Scale (Çakıcı, 2003), Irrational Beliefs Test (Yurtal, 1999) and a Personal Information Form developed by researcher have been used as data collection tools in the research. In this research, Multiple Linear Regression Analysis has been used to determine whether irrational beliefs predicted the academic procrastination behaviour. Independent Samples T-Test has been used to determine whether academic procrastination and irrational beliefs differ significantly depending on gender, whether they willingly attend the department or they have a loss of semester. One-Way Anova for Unrelated Samples has been used to determine whether academic procrastination and irrational beliefs differ significantly depending on class level, faculty where they are studying and overall academic grade point average. In the research, it has been found that the demand for approval, high self- expectations, blame proness and helplessness taking place among the irrational belief sub-dimensions were a significant predictor of academic procrastination behaviour. In addition, it has been observed that there was a significant difference in students' academic procrastination behaviours according to faculty where they are studying and whether they willingly attend the department. The results have been discussed based on the literature and suggestions have been presented.

Key words: Procrastination, academic procrastination, irrational beliefs.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem.....	8
1.2.1. Alt Problemler	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.7. Tanımlar.....	11
BÖLÜM 2.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Akademik Ertelemeye İlişkin Kuramsal Açıklamalar	12
2.1.1. Ertelemenin Geçmişi	12
2.1.2. Erteleme Tanımları	12
2.1.3. Erteleme Döngüsü	13
2.1.4. Erteleme Türleri.....	16
2.1.5. Akademik Erteleme	17
2.1.6. Akademik Ertelemenin Görülme Sıklığı	18
2.1.7. Akademik Ertelemenin Nedenleri	19
2.1.8. Akademik Ertelemenin Sonuçları.....	20
2.1.9. Akademik Ertelemeye Kuramsal Bakış Açılıarı.....	21
2.1.9.1. Psikoanalitik Kuram	21
2.1.9.2. Psikodinamik Kuram	22
2.1.9.3. Davranışçı Kuram.....	25
2.1.9.4. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram.....	26

2.1.9.5. Zaman Yönetimi Kuramı	27
2.2. Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Kuramsal Çerçeve	28
2.2.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram.....	28
2.2.2. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramın İlkeleri	29
2.2.3. İnsan Doğasına Bakış	30
2.2.4. Akılcı Olmayan İnançlar.....	30
2.2.5. Akılcı İnançlar	31
2.2.6. A-B-C Modeli	32
2.3. Akademik Erteleme İle İlgili Araştırmalar	32
2.3.1. Akademik Erteleme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32
2.3.2. Akademik Erteleme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
2.4. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Araştırmalar.....	38
2.4.1. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	38
2.4.2. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
BÖLÜM 3	45
YÖNTEM	45
3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	47
3.3.2. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ).....	47
3.3.3. Akılcı Olmayan İnançlar Testi (AOİT)	48
3.4. Verilerin Toplanması	49
3.5. Verilerin Analizi	50
BÖLÜM 4.....	53
BULGULAR	53
4.1. “Akılcı olmayan inançlar (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçilik), üniversite öğrencilerinin akademik davranışlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	53
4.2. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	56
4.3. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	57
4.4. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) öğrenim gördükleri fakültelere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	58

4.5. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	60
4.6. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	61
4.7. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	62
4.8. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	64
4.9. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	65
4.10. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları öğrenim gördükleri fakültelere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	67
4.11. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları bölüme isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
4.12. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.13. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	73
BÖLÜM 5.....	76
TARTIŞMA VE YORUM.....	76
5.1. Akılcı Olmayan İnançların (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçilik) Üniversite Öğrencilerinin Akademik Davranışlarının Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	76
5.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Cinsiyetlerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	78
5.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Sınıf Düzeylerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	80
5.4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	80
5.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Bölümlerine İsteyerek Gelip Gelmemelerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	81

5.6. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	82
5.7. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	83
5.8. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Cinsiyetlerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	84
5.9. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Sınıf Düzeylerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	87
5.10. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Öğrenim Gördükleri Fakültelelere Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	90
5.11. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bölüme İsteyerek Gelip Gelmelerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	94
5.12. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	96
5.13. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	98
BÖLÜM 6.....	104
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
6.1. Sonuçlar	104
6.2. Öneriler.....	107
6.2.1. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler	107
6.2.2. Alan Araştırmacılarına Yönelik Öneriler.....	108
6.2.3. Üniversitelere Yönelik Öneriler.....	109
EKLER	117
EK-1. Akademik Erteleme Ölçeği Örnek Maddeleri.....	117
EK-2. Akılcı Olmayan İnançlar Testi Örnek Maddeleri.....	118
EK-3. Kişisel Bilgi Formu	119
ÖZGEÇMİŞ	120

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf düzeyi, Öğrenim Görülen Fakülte, Bölüme İsteyerek Gelip Gelmemesi, Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamama ve Genel Akademik Ortalama Dağılımı	46
Tablo 2. Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Tablo 3. Akılcı Olmayan İnançlar Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Tablo 4. Değişkenler Arasındaki İlişkiler	54
Tablo 5. Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	55
Tablo 6. Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyetlerine T-Testi Sonuçları	57
Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenim Gördükleri Fakülteleere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Bölümlerine İsteyerek Gelip Gelmemelerine Göre T-Testi Sonuçları	61
Tablo 10. Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamalarına Göre T-Testi Sonuçları	62
Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 12. Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları	64
Tablo 13. Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	66

Tablo 14. Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 15. Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Bölüme İsteyerek Gelip Gelmelerine Göre T-Testi Sonuçları	71
Tablo 16. Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre T-Testi Sonuçları	72
Tablo 17. Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	74



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

KBF	KİŞİSEL BİLGİ FORMU
AEÖ	AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ
AOİT	AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR TESTİ



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konulmuş, problem, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar sıralanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin hayatlarında tamamlaması gereken görevleri bulunmaktadır. Ancak tamamlanması gereken görevlerin sonraki günlere bırakıldığı veya son ana bırakıldığı da olur. Görevlerin son ana bırakılması, faturaların geç ödenmesi, alınması gereken kararların geç alınması, projelerin tesliminin son dakikaya bırakılması ve sınavlara birkaç gün önce çalışılmaya başlanması gibi sık rastlanan davranışlar erteleme olarak adlandırılmaktadır (Aydoğan, 2008, s.1).

Ertelemenin birçok kültürün halk edebiyatına ve deyişlerine yansıdığı görülmektedir. 'Bugünün işini yarına bırakma' sözü Türkiye'de yaygın olarak kullanılmaktadır. İtalyanların, 'Konuşmakla gerçekleştirmek arasında birkaç çift ayakkabı giyilir' sözü de ertelemeyi anlatmaktadır (Roberts, 1997, s.16). Erteleme davranışı tüm insanlarda görülebilmektedir; çünkü bu insan olmanın bir parçasıdır. Fakat erteleme kronik bir hale geldiği zaman durum kötüleşmektedir. Eğer birey belirli alanlarda kronik erteleme alışkanlığının pençesindeyse, yaşamının bir alanında işleri zamanında yapmakta uzun süredir sorun yaşıyorsa; yaşamın diğer alanlarında erteleme ile ilgili sorunu yok demektir (Dryden, 2000, s.18). Örneğin; öğrenci sınavlarına son gün çalışıyorsa, ödevlerini yapmayı son ana bırakıyorsa, ders kaydı tarihlerini kaçıırıyorsa ve bu durum uzun zamandır devam ediyorsa öğrencinin, yaşamının akademik alanında erteleme davranışı sergilediği söylenebilir. Ancak öğrenci yaşamının her alanında erteleme davranışı sergilemeyebilir.

Alan yazın incelendiğinde erteleme; birinci olarak bireyin hayatının neredeyse tüm alanlarında sergilediği kişilik özelliği olarak erteleme davranışı şeklinde tanımlanmıştır. İkinci olarak ise bireyin hayatının belli alanlarında sergilediği durumsal erteleme olarak tanımlanmıştır. Durumsal ertelemenin bir alt türü ise akademik erteledir (Aydoğan, 2008, s.1). Akademik erteleme; öğrencilerin projelerini hazırlamayı, sınavlara hazırlanmayı, haftalık okuma görevlerini

tamamlamayı, okula ilişkin idari görevleri yerine getirmeyi, devam görevleri ile genellikle okulla ilgili görevleri yapmayı geciktirmesi olarak tanımlanabilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Üniversitede öğrenim gören öğrenciler çokça akademik erteleme davranışı sergilemektedir. Örneğin; öğrencilerin % 46'sının dönem projelerini tamamlamada, % 28'inin sınavlara çalışmada, % 30'unun haftalık okuma görevlerinde, % 11'inin okula ilişkin idari görevleri yapmada, % 23'ünün okula devam etmede ve % 10'unun genel olarak okulla ilgili görevleri yerine getirmede erteleme yaptıkları belirtilmiştir (Solomon ve Rothblum, 1984, s.505). Benzer şekilde Beswick, Rothblum ve Mann (1988, s.212) ise yaptıkları araştırmada 245 üniversite öğrencisinin % 46'sının dönem projelerini tamamlamada, % 31'inin sınavlara çalışmada ve % 47'sinin haftalık okuma görevlerinde her zaman ya da neredeyse her zaman erteleme yaptıklarını belirtmektedir.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada 784 üniversite öğrencisinin yarısının akademik erteleme yaptıkları belirtilmiştir (Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009, s.249). Ayrıca öğrencilerin % 30'unun dönem ödevi hazırlamada, % 33'ünün sınavlara hazırlanmada, % 30'unun haftalık okuma ödevlerini tamamlamada, % 10'unun okulla ilgili idari görevleri yerine getirmede, % 8'inin okula devam etmede ve % 5'inin genel olarak okulla ilgili görevleri yerine getirmede erteleme yaptıkları ifade edilmektedir. Bir diğer araştırmada Kağan (2009, s.125) 250 üniversite öğrencisinin yaklaşık yarısının akademik erteleme davranışı gösterdiğini belirtmektedir. Ulukaya (2012, s.37, 64) ise yaptığı çalışmada 697 üniversite öğrencisinin % 53'ünün akademik erteleme davranışı gösterdiğini ifade etmektedir.

Akademik erteleme davranışı gösteren üniversite öğrencilerinin yaşamlarında birtakım kötü sonuçlarla karşılaşması olasıdır. Kötü sonuçlar arasında; dönem derslerinde başarısızlık yaşama, öğrenim süresini uzatma, üniversiteden ayrılma (Akbay ve Gizir, 2010, s.61), akademik başarının düşmesi (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006, s.64; Bulut, 2014, s.71; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986, s.390; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995, s.614) ve akademik doyumda azalma (Balkıs, 2015, s.97) yer almaktadır.

Akademik erteleme, öğrencilerin akademik yaşantısında olumsuzluklara neden olmasının yanı sıra öğrencileri psikolojik olarak da etkileyebilir. Rothblum,

Solomon ve Murakami (1986, s.391) diğerk öğrencilere kıyasla daha fazla akademik erteleme sergileyen öğrencilerin daha çok kaygılandıklarını ve kaygıyla ilişkili fiziksel belirtilerin ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Örneğin; öğrenci staj raporlarını zamanında yazmayıp teslim tarihinden önce yetiştirmeye çalıştığında çokça kaygılanır, kaygı öğrencide mide ağrısı şeklinde kendisini gösterebilir. Depresyon, akademik ertelemenin psikolojik açıdan olumsuz sonuçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır; çünkü alan yazında depresyon ve akademik erteleme arasında pozitif ilişki vardır (Eerde, 2003, s.1407; Kınık, 2015, s.45; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995, s.613; Solomon ve Rotblum, 1984, s.507). Akademik erteleme, öz yeterlilik ve öz saygıda azalmaya sebep olabilir. Eerde (2003, s.1408) erteleme ile öz yeterlilik ve öz saygı arasında negatif ilişki olduğunu ifade etmektedir. Yani öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arttıkça öz saygıları ve öz yeterlilikleri azalmaktadır. Birçok olumsuz sonuca yol açan akademik erteleme, öğrencilerin yaşam doyumlarını dahi etkilemektedir (Uzun Özer ve Saçkes, 2011, s.516).

Türkiye’de eğitim-öğretimde akademik ertelemenin yaratacağı kötü sonuçların önüne geçebilmek amacıyla bazı önlemler alındığı söylenebilir. Yükseköğretim kurumlarında bir yıl süreli yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler hariç, öğrencilere ön lisans programlarını tamamlamak için azami dört yıl, lisans programlarını tamamlamak içinse azami yedi yıl süre tanınmaktadır. Bu süre zarflarında öğrenim gördükleri programlardan başarı ile mezun olamayan öğrenciler, ilgili döneme ait öğrenim katkı payı ya da öğrenim ücretini ödemek şartı ile öğrenimlerine devam edebilmek için kayıt yaptırabilmektedirler. Ancak bu öğrencilerin öğrencilik statüleri devam etse de sınavlara katılım hariç öğrencilere tanınan diğer haklardan yararlanamazlar (Yükseköğretim Kurumu, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda, ülkemizdeki öğrencilerin öğrenimlerini tamamlamaları için kendilerine tanınan sürenin bitiminde birtakım yaptırımlarla (katkı payı ya da öğrenim ücreti ödeme, öğrencilere tanınan haklardan yararlanamama) karşılaşmamak için akademik erteleden kaçınacakları düşünülebilir.

Yapılan araştırmalar akademik ertelemenin ortaya çıkmasında; verimli, etkili çalışma alışkanlıklarının olmaması (Arslan, 2013, s.2), öz yeterlik inancının düşüklüğü, kendilik algısının olumsuzluğu ve olumsuz değerlendirilme korkusu (Berber Çelik ve Odacı, 2015, s.41-42), mükemmeliyetçilik (Çapan, 2010, s.1665;

Düşmez, 2013, s.4; Onwuegbuzie, 2000, s.108), başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984, s.507; Uzun Özer, 2009, s.14), düşük düzeyde içsel motivasyon (Lee, 2005, s.9), tembellik, risk alma ile karar almada güçlük (Uzun Özer, 2009, s.14), görevin caydırıcılığı (Solomon ve Rothblum, 1984, s.507) ve öğretim faaliyetlerinin ilgi, kişilik yapısı, güdü ile yeteneklere uygun olmayışı (Kağan, 2009, s.125) gibi değişkenlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ise, akademik erteleme davranışı akılcı olmayan inançlar, akılcı olmayan inançların alt boyutları ve bazı sosyo-demografik değişkenler bağlamında açıklanmıştır.

Akılcı olmayan inançlar erteleme için mantıklı bir sebebin olmayışını ve kişinin kendisine verdiği anlamsız zararı yansıtmaktadır (Roberts, 1997, s.18). Örneğin; ne kadar çabalarsam çabalayayım bu dersi geçmem imkansız şeklinde akılcı olmayan inanca sahip üniversite öğrencisi, bu derse çalışmayı erteleyerek sınavlardan düşük not alıp dersi geçemeyebilir. İlerleyen dönemlerde başarısız ders sayısının çok olması durumunda dersi tekrar alamayıp yıl kaybı yaşayabilir. Ayrıca akılcı olmayan inançlar kişiyi amaçlarına ulaşmaktan alıkoymaktadır (Köroğlu, 2017, s.56). Gençlerin yaşamdaki temel hedeflerinden biri üniversiteyi kazanmaktır. Üniversiteyi kazanan öğrencilerin hedefiyse öğrenim gördükleri bölümden başarıyla mezun olmaktır (Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat, 2011, s.433). Bu bilgiler doğrultusunda akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin derslerini başarıyla tamamlamasını engellediği ve üniversitenin uzamasına neden olduğu söylenebilir.

Akılcı olmayan inançlar ve akademik ertelemenin beraber ele alındığı araştırmalarda; söz konusu değişkenler arasında pozitif, anlamlı ilişki söz konusudur (Berber Çelik, 2014, s.74; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Bridges ve Roig, 1997, s.942; Solomon ve Rothblum, 1984, s.507). Bu araştırmada akademik erteleme akılcı olmayan inançların alt boyutları açısından da incelenmiştir. Bu alt boyutlara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Akılcı olmayan inançların onay ihtiyacı alt boyutu; bireyin içerisinde yaşadığı toplumda önem verdiği her insan tarafından sevilme ile onaylanmayı ihtiyaç olarak görmesidir. İnsanlar tarafından mutlaka onaylanma ihtiyacı ulaşılamaz bir amacı yansıtmaktadır. Birey, önem verdiği insanlar tarafından onaylansa da daha çok onay ihtiyacı ve onayın sürmesiyle ilgili endişe söz konusudur (Jones, 1969, s.5). Bireylerin işlerini sürekli olarak ertelemelerinin nedeni önem verdikleri insanların

herhangi bir şekilde kendilerini onaylamayacağından korkmaları olabilmektedir (Dryden, 2000, s.79). Örneğin; staja gittiği okullarda yaptığı gözlemlerin raporlarını yazması gereken üniversite öğrencisi, onaylanmayı şiddetli bir ihtiyaç olarak görerek yazacağı raporları danışmanının onaylamamasından korkarak gözlem raporlarını yazmayı erteleyebilir.

Akılcı olmayan inançların yüksek beklentiler alt boyutu; bireyin kendisiyle ilgili yüksek beklentilerini ve kendisini değerli görebilmesi için yeterli, başarılı olması gerektiğini açıklamaktadır. Bireyin kendi değerinin kendisi ile ilgili yüksek beklentilerine bağlı olması kaygıya ve kendini değersiz hissetmeye neden olabilmektedir. Başarı üzerine çok kafa yormak çoğunlukla risk alma korkusuna, hata yapma korkusuna ve belirli görevlerde başarısızlığa yol açmaktadır. Yüksek beklentiler çalışmayı ve başarıyı engelleyen bir unsur olmaktadır (Jones, 1969, s.5-6). Birey başarısız olmaktan korktuğu için erteleme eğiliminde olabilmektedir. Yani erteleme başarısızlık korkusuyla başa çıkmak için bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Birey ürettiği şeylerin sahip olduğu yeteneğin doğrudan bir yansıması olduğunu düşünmektedir ve yetenek düzeyinin insan olarak ne kadar değerli olduğunu belirlediğine inanmaktadır. Böylelikle birey ürettiği şeyin insan olarak değerini gösterdiği inancına sahiptir (Burka ve Yuen, 2008, s.19-20). Kendi değeri çok iyi bir proje ödevi ortaya koymasına bağlı olan üniversite öğrencisi, başarısız olacağından korkarak projeye başlamayabilir, yani akademik erteleme davranışı gösterebilir. Çünkü öğrenci projede başarısız olursa kendisini yeteneksiz ve değersiz hissedebilir.

Akılcı olmayan inançların suçlama eğilimi alt boyutu; bazı insanların kötü olduğu için cezalandırılması ve kınanması gerektiği düşüncesini içermektedir. Diğer insanları suçlayan kişinin kendini de suçlaması beklenmektedir. Bireyin kendine yönelik düşmanlığı ve kızgınlığı hata yapabileceğini ve akılcı amaçlar belirlemesini engellemektedir (Jones, 1969, s.6). Kendini suçlama inancı (ben başarısız biriyim) olan birey mutlaka yapması gerektiğini düşündüğü işi yapmadığında, ertelediğinde kendini aşağılama eğiliminde olmaktadır (Dryden, 2000, s.45). Örneğin; ben başarısızım inancına sahip bir öğrenci ders çalışmayı erteleyebilir, ders çalışmayı ertelediğinde de kendini aşağılayabilir.

Akılcı olmayan inançların duygusal sorumsuzluk alt boyutu; mutsuzluğun çevre koşullarından kaynaklandığı ve bireyin çevre koşullarını denetim altına alma

gücünden yoksun olduğu düşüncesini ifade etmektedir. Bireyler dışsal olaylardan rahatsız olmamaktadır, olaylara verdikleri anlamlardan dolayı rahatsız olmaktadır. Bu inanç, sorumluluğu diğer insanlara ve çevreye atarak bireyin kendi duygularının sorumluluğunu almamasına yol açmaktadır (Jones, 1969, s.7). Akademik erteleme sorumsuzluktan kaynaklandığı ifade edilmektedir (Bulut ve Ocak, 2017, s.83).

Akılcı olmayan inançların aşırı kaygı alt boyutu; tehlikeli ve korku verici unsurların kaygı kaynağı olduğunu ve sürekli olarak bunların ortaya çıkma ihtimali üzerinde durmayı belirtmektedir. Gelecekte gerçekleşebilecek olaylara ilişkin aşırı kaygı, çoğunlukla korku verici olayın gerçekleşmesine dair olasılıkların abartılmasına neden olarak şiddetlenmektedir ve akılcı inancı engellemektedir (Jones, 1969, s.7-8). Kaygıdan kaynaklanan erteleme sorunda; bireylerde işe başlamaya kalkarlarsa nelerin ters gidebileceğine ilişkin sağlıksız büyütme inanışları, nelerin ters gidebileceğini abartma, kendine güvenin tam olmaması ve işi yapabilme yeteneğine pek güvenmeme söz konusu olmaktadır. Ayrıca bireylerde söz konusu işin en iyi nasıl yapılacağı konusunda emin olmama ve işin en iyi nasıl yapılacağını mutlaka bilmek gerektiğine inanma görülmektedir (Dryden, 2000, s.95). Örneğin; sunum hazırlamanın kaygı yarattığı öğrenci hazırladığı sunumun sınıftaki en kötü sunum olacağını, sunumu hocasının beğenmeyeceğini, sınıf arkadaşlarının kendisiyle alay edeceğini ve sunum hazırlamanın en iyi nasıl yapılacağını bilmesi gerektiğini düşünerek sunum hazırlamayı erteleyebilir.

Akılcı olmayan inançların bağımlı olma alt boyutu; bireyin diğerlerine bağımlı olması gerektiğini ve kendisinden daha güçlü olan bir başkasına dayanma ihtiyacının olduğuna inanmasını içermektedir. Birey diğerlerine ne kadar çok dayanırsa bir şeyleri kendisi o kadar az yapmaya başlamaktadır. Bunun yanı sıra bireyin kendine olan güveni azalmaktadır ve başkalarına bağımlı oldukça kendi kontrolünü gerçekleştirememektedir (Jones, 1969, s.8-9). Bağımlı olma boyutu akademik erteleme açısından ele alındığında; öğrencilerin grup çalışması yaparak tamamlamaları gereken ödevi gruptaki diğer öğrencilere dayanarak onların tamamlayacağını düşünerek ertelemeleri söz konusu olabilir.

Akılcı olmayan inançların çaresizlik alt boyutu; bireyin yaşamını geçmişte herhangi bir şeyin güçlü bir şekilde etkilediğini ve benzer şekilde etkileyeceği düşüncesine sahip olmayı yansıtmaktadır. Akılcı olmayan bu inanç bireyin davranışlarının

sorumluluğunu almamasını içermektedir. Birey geçmişteki sonuçlardan yola çıkarak bazı şeyleri değiştirmeyi zor olduğuna inanmaktadır; ama olanı değiştirmenin mümkün olmayacağına inanmak akılcı olmayan bir inançtır. Bu inanç bireyin karşılaştığı problemlerden kaçınmasına neden olmaktadır (Jones, 1969, s.9). Akılcı olmayan inançların çaresizlik alt boyutu akademik erteleme açısından ele alındığında; daha önce başarısız olduğu dersi tekrar alan üniversite öğrencisinin dersten yine başarısız olacağını düşünerek derse çalışmayı erteleme örneği verilebilir.

Akılcı olmayan inançların mükemmeliyetçilik alt boyutu; bireyin problemlerinin mükemmel bir çözümünün olduğunu belirtmektedir. Ayrıca değişmez bir doğrunun olduğu düşüncesine sahip olmayı içermektedir. Bireyin karşılaştığı problemlerde her zaman mükemmel bir çözüm beklentisi içinde olması akılcı olmayan bir inançtır. Mükemmeliyetçi birey her alternatifin bütün ayrıntılarını düşünmek zorunda hissettiği için problemin çözüme ulaşma noktasında zorlanmaktadır (Jones, 1969, s.9). Sürekli olarak mükemmeliyet hedefleyen bireylere göre mükemmeliyet neredeyse hiç elde edilemediği için bu bireyler hedeflerine asla ulaşamayacakları korkusuyla bir şeye başlamamaktadır, erteleme davranışı sergilemektedir. Mükemmeliyetçi bireyler herhangi bir işi yapmaya başlamayarak o işi mükemmelin altında yapma olasılıklarını ortadan kaldırmaktadırlar. Örneğin; hazırlayacağı ödevlerde öğretmenlerini etkilemenin çok önemli olduğunu düşünen öğrenci, ödevini mükemmel yapma baskısından bunaldığı için ve ödevi mükemmelin altında yapma olasılığını ortadan kaldırmak için ödevi başlayamamaktadır (Antony ve Swinson, 2000, s.89-90).

Alan yazında sosyo-demografik değişkenlere göre akademik ertelemedeki farklılaşmada kesinliğin oluşmadığı (Çetin, 2016, s.5) ifade edildiği için akademik ertelemeyi incelerken sosyo-demografik değişkenleri dikkate almanın önemli olduğu söylenebilir. Albayrak'ın (2014, s.5-6) akademik ertelemeyi incelediği araştırmasında cinsiyet, mesleği isteyerek seçip seçmeme, genel akademik ortalama sosyo-demografik değişkenler olarak araştırma kapsamına alınmıştır. Yıldız (2015) ise sınıf düzeyi, akademik başarı değişkenleri açısından üniversite öğrencilerinin genel erteleme ile akademik erteleme düzeylerini araştırmıştır. Dönem kaybı yaşayıp yaşamama, akademik ertelemeyle ilgili olabileceği için bu araştırmaya dahil edilmiştir.

Bu araştırmada akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordayıp yordamadığı ve öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmeme, dönem kaybı yaşıyıp yaşamama, genel akademik not ortalaması) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümleleri ile alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

1.2. Problem

Akılcı olmayan inançlar üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır? Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve akılcı olmayan inançları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri fakültele, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmemelerine, dönem kaybı yaşıyıp yaşamamalarına, genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Akılcı olmayan inançlar (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmelliyetçilik) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı);

a) cinsiyetlerine

b) sınıf düzeylerine

c) öğrenim gördükleri fakültele

d) öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmemelerine

e) dönem kaybı yaşıyıp yaşamamalarına

f) genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmelliyeçilik);

a) cinsiyetlerine

b) sınıf düzeylerine

c) öğrenim gördükleri fakültele

d) öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmemelerine

e) dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına

f) genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada akılcı olmayan inançların (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmelliyeçilik) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordayıp yordamadığı ve öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmeme, dönem kaybı yaşayıp yaşamama, genel akademik not ortalaması) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelediğinde akademik erteleme ile ilgili araştırmaların Türkiye’de 2000’li yılların başlarında yapıldığı görülmektedir. Akademik erteleme davranışının her eğitim kademesinde görüldüğü ve görülme sıklığının eğitim kademesi yükseldikçe artmasıyla beraber yol açtığı olumsuz sonuçların gittikçe fazlaştığı belirtilmektedir (Oran, 2016, s.3-4). Örneğin, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin yarısının akademik erteleme davranışı gösterdiği görülmektedir (Kağan, 2009, s.125; Ulukaya, 2012, s.64).

Yurtdışında akademik erteleme ve akılcı olmayan inançların beraber ele alındığı araştırmalarda, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif, anlamlı ilişki söz konusudur (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988, s.213; Bridges ve Roig, 1997, s.942; Solomon ve Rothblum, 1984, s.507). Akademik ertelemenin akılcı olmayan inançlar sonucunda ortaya çıktığı belirtilmektedir (Ellis ve Knaus,

1977; Akt., Berber Çelik ve Odacı, 2015, s.41). Alan yazın incelediğinde Türkiye’de akademik ertelemeyi akılcı olmayan inançlar açısından ele alan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca akademik erteleme davranışını akılcı olmayan inançların alt boyutlarının anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın akademik erteleme davranışını akılcı olmayan inançlar açısından ele almasının alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarının üniversite ve okul bünyelerindeki psikolojik danışmanlara, öğretmenlere, okul yöneticilerine öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını değerlendirmede akılcı olmayan inançlar ve araştırmada ele alınan diğer değişkenler doğrultusunda önemli katkı sağlayacağı öne sürülebilir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltılarına aşağıda yer verilmektedir:

a. Öğrencilerin veri toplama araçlarını samimi ve doğru bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edilmektedir:

a. Bu araştırmanın bulguları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilindeki bir vakıf üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır.

b. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarına ilişkin veriler, Akademik Erteleme Ölçeği’nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

c. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlarına ilişkin veriler, Akılcı Olmayan İnançlar Testi’nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

d. Öğrencilere ait kişisel bilgiler, araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formuyla sınırlıdır.

e. Bu araştırmada akılcı olmayan inançlar; onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmelliyetçilik ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Erteleme (Procrastination): Görevleri tamamlamayı veya karar almayı ileriye bırakmaya yönelik kişilik özelliği veya davranışsal eğilim şeklinde tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998, s.297).

Akademik Erteleme (Academic Procrastination): Öğrencilerin dönem projelerini tamamlamayı, sınavlara çalışmayı, haftalık okuma görevlerini tamamlamayı, okulla ilişkili idari görevleri yerine getirmeyi, katılım görevleri ile okulla ilgili görevleri yapmayı geciktirmesi olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984, s.504). Araştırmada akademik erteleme, Akademik Erteleme Ölçeği'nden alınan puanlara göre belirlenmektedir. Ölçekten yüksek puan almak akademik erteleme davranışının fazla olduğuna işaret etmektedir.

Akılcı Olmayan İnanç (Irrational Belief): İnsanların mutluluğu ile hayatta kalmasını engelleyen şeyler şeklinde tanımlanmaktadır (Ellis ve Harper, 1975; Akt., Yurtal, 1999, s.8). Bu araştırmada akılcı olmayan inanç Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nden alınan puanlara göre belirlenmektedir. Ölçme aracından alınan puanın yükselmesi akılcı olmayan inancın fazla olduğuna işaret etmektedir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda öncelikle akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlara ait kuramsal çerçeve ortaya konulmuştur. Ardından akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlarla ilgili araştırmalar yer almıştır.

2.1. Akademik Ertelemeye İlişkin Kuramsal Açıklamalar

Akademik ertelemeye ilişkin kuramsal açıklamalar içerisinde; erteleme geçmiş, erteleme tanımları, erteleme döngüsü, erteleme türleri, akademik erteleme, akademik erteleme sıklığı, akademik erteleme nedenleri, akademik erteleme sonuçları ve akademik ertelemeye kuramsal bakış açıları bulunmaktadır.

2.1.1. Erteleme Geçmiş

Kültürel tarihin doğuşundan beri insanlar erteleme üzerinde durmaktadır ve erteleme izleri her yerde görülmektedir (Knaus, 2002, s.7). Erteleme 2.5 milyon yıl kadar önce küçük gruplar halinde yaşamaya başlayan insanların grup için gerekli olan bir şeyleri yapmayı sonraya bırakması üzerine ortaya çıktığı belirtilmektedir. Erteleme tarih boyunca izlerinden birkaçına değinilecek olursa örneğin, Eski Babil Kralı Hamurabi gereksiz gecikmeleri 283 kanunıyla cezalandırmıştır (Knaus, 2000, s.153). İki bin yıl önce Roma İmparatoru Marcus Aurelius gereksiz gecikmelere karşı insanları uyarmıştır (Knaus, 2002, s.7). Sanayi devriminden önce Reverend Walker tarafından yazılan bir vaazda erteleme son derece günah olduğu ifade edilmiştir (Walker, 1682; Akt., Steel, 2007, s.8). Kraliçe Elizabeth'in desteklediği İngiliz Romancı John Lyly, içeriği yoğun bir şekilde atasözlerine dayanan 1579 tarihli Eupheus'ta erteleme kadar tehlikeli bir şey olmadığını söylemiştir (Lyly, 1579; Akt., Steel, 2007, s.8). Bu örneklerden yola çıkarak erteleme uzun bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir.

Erteleme Latince sözcük 'procrastinare'den gelmektedir (Neenan, 2008, s.54). Procrastination (erteleme) sözcüğü Latince ileri anlamına gelen 'pro' ve yarın anlamına gelen 'crastinate'den gelmektedir (Knaus, 2002, s.8).

2.1.2. Erteleme Tanımları

Alan yazında birçok erteleme tanımı ile karşılaşmaktadır. Lay (1986, s.492) ertelemeyi, belirli amaçlara ulaşmada lazım olan şeyi geciktirmek şeklinde

tanımlamaktadır. Solomon ve Rothblum (1984, s.503) ise ertelemeyi, bireyin öznel rahatsızlık hissedinceye dek görevlerini gereksiz bir şekilde geciktirmesi olarak tanımlamaktadır.

Ertelemeyi Haycock, McCarthy ve Skay (1988, s.317) karar ve sorumluluk almayı geciktirme ya da yapılması gereken görevleri geciktirme olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Milgram, Mey-Tal ve Levison (1998, s.297) ertelemeyi, bir görevi yerine getirmeyi ya da karar vermeyi başka bir zamana bırakmaya yönelik bir kişilik özelliği ya da davranışsal eğilim olarak tanımlamaktadır. Ackerman ve Gross (2005, s.5) ise ertelemeyi, birinin denetimi altındaki görevin ya da ödevin geciktirilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca geciktirmenin bireyin kontrolü altında olması gerektiğini belirtmektedirler.

Stell (2002, s.16) ertelemeyi, yapılması gereken görevlerin geciktirilmesi şeklinde tanımlarken bu tanıma ertelemenin akılcı olmayan bir geciktirme olduğunu da eklemektedir. Balkıs (2006, s.10) ise ertelemeyi, yerine getirilmesi gereken herhangi bir görevi ertelemeye yönelik bir kişilik özelliği, davranışsal bir eğilim, gereksiz bir geciktirme ve akılcı olmayan bir eğilim şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlarda yapılan erteleme tanımlarından farklı olarak akılcı olmama vurgusunun dikkat çektiği söylenebilir.

2.1.3. Erteleme Döngüsü

Herhangi bir işe (sunum, proje, ödev vb.) başlamaya ve işi tamamlamaya niyetlenen ertelemeci bireylerde erteleme döngüsü olarak adlandırılan bir dizi duygu, düşünce ve davranış ortaya çıkmaktadır. Her birey erteleme döngüsünü farklı şekilde yaşamaktadır. Erteleme döngüsü bazı bireylerde birkaç saat gibi çok kısa bir zaman diliminde tamamlanmaktadır; ancak bazı bireylerde haftalar, aylar ve yıllar boyu sürebilmektedir. Burka ve Yuen (2008, s.9-13) erteleme döngüsünü aşamalarla ele almaktadır ve bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır:

1. Aşama: 'Bu defa erken başlayacağım': Erteleme döngüsünün ilk aşaması olan 'bu sefer erken başlayacağım' aşamasında umutludurlar. Bireylerin yeni bir proje üstlendiklerinde bu sefer projeyi planlı ve sistematik şekilde gerçekleştireceklerine ilişkin varsayımları vardır. Ertelemeci bireylerde projeye o anda başlamaya dönük yetersizlik ve isteksizlik hislerine ek olarak projeye başlamanın çaba sarf edilmeden kendiliğinden ortaya çıkacağı düşüncesi bulunmaktadır. Biraz zaman geçtikten

sonra, bu sefer de durumun öncekilerden farklı olmayacağı belirginleştğinde başlangıçtaki umut yerini kaygıya bırakır.

2. Aşama: ‘Hemen başlamalıyım’: Projeye başlamak için verilen süre akıp gitmektedir ve bireyler hala projeye başlayamamaktadır. Bireyler kaygı yaşamaya başlar, projeye hemen başlama konusunda baskı hisseder ve bu baskı yoğunlaşır. Projeye başlamanın kendiliğinden ortaya çıkacağına ilişkin umutlar kaybedilir. Bundan dolayı bireyler bir şeyler yapmak amacıyla çaba harcamaları gerektiğini hisseder. Ertelemeci bireylerde teslim tarihi uzak olduğu için projeye başlamaya yönelik biraz da olsa umut kalır.

3. Aşama: ‘Ya başlamazsam’: Ertelemeci bireyler zaman akıp gitmesine rağmen projeye başlayamamaktadırlar. Bireylerde bu aşamaya kadar projeye başlamaya yönelik kalan iyimserlik yerini önsezilere bırakır. Bireyler asla projeye başlayamayacaklarını düşünürler. Bu düşünce nedeniyle hayatlarını sonsuza kadar etkileyebilecek olumsuz sonuçları kurgularlar. Ayrıca bireyler kafalarında dolaşan birtakım düşünceler nedeniyle şaşkınlık yaşayabilirler. Bireylerin kafasında dolaşan düşünceler sırasıyla aşağıda yer almaktadır:

a. ‘Daha erken başlamalıydım’: Ertelemeci bireyler kaybettikleri zamana bakarlar ve bunun telafi edilemez olduğunu fark ederler. Bireyler kendilerini suçlayarak kendi kendilerini cezalandırırlar, projeye daha erken başlamadıklarından dolayı pişmanlık hissederler.

b. ‘Ben her şeyi yapıyorum ama ...’: Ertelemeci bireylerde kaçındığı proje dışındaki herhangi bir şeyi yapmak son derece yaygındır. Örneğin; ev temizleme, masayı yeniden düzenleme ve yeni yemek tarifleri deneme vb. işler yapılır. Bireyler bu işlerle uğraştıkları için mutlu olurlar, en azından bir şeyler yaptıklarını düşünerek erteleme davranışlarını akılcı hale getirmeye çalışırlar.

c. ‘Hiçbir şeyden zevk alamıyorum’: Erteleme davranışı gösteren çoğu birey sinemaya gitme, oyun oynama, arkadaşlarıyla buluşma ve hafta sonu yürüyüşü gibi eğlenceli faaliyetlere yönelerek dikkatlerini dağıtmaya çalışır. Bireyler yönedikleri faaliyetlerden zevk almak için kendilerini zorlamalarına rağmen bitmemiş proje bireylerin faaliyetlerden zevk almasına gölge düşürür. Bireyler suçluluk ve kaygı hissederler.

d. ‘Umarım kimse öğrenmez’: Ertelemeci bireyler zamanın geçmesi ve projeye ilgili hiçbir şey yapmamaları nedeniyle utanç duymaya başlarlar. İnsanların projeye başlamadıklarından haberdar olmalarını istemezler. Çalışmıyorken bile meşgul görünmeye çabalarlar, projede aşama kaydetmiş şekilde konuşurlar, ayrıntılı yalanlar söylemeye başlarlar.

4. Aşama: ‘Hala vakit var’: Ertelemeci bireyler suçluluk, utanç ve sahtekarlık hissetmelerine rağmen projeyi yapmak için hala vakitlerinin olduğuna dair umutlarını sürdürürler.

5. Aşama: ‘Bende bir sorun var’: Ertelemeci bireyler umutsuzluğa kapılır. Projeye erken başlamaya ilişkin iyi niyetlerin, suçluluk ve utanç duygularının işe yaramadığı görülür. Bireylerin projeyi gerçekleştirmemelerinden dolayı hissettikleri kaygı yerini korkuya bırakır. Bireyler kendilerinde bir sorun olduğunu düşünürler. Ayrıca kendilerinin dışında herkesin sahip olduğu öz-disiplin, cesaret, zeka ve şansa sahip olmadıklarına inanırlar.

6. Aşama: ‘Son Seçim Yapmak veya Yapmamak’: Bireyler bu aşamada acı son olan projeyi yapmama ya da batan gemiyi terk etme olan projeyi yapma arasında karar vermek durumunda kalırlar. Bu aşamada bireyler çeşitli yollara başvurmaktadırlar. Bu yollar aşağıda belirtilmektedir.

Yol 1: Yapmamak

a. ‘Buna dayanamıyorum’: Bireylerin hissettikleri gerilim dayanılmaz duruma gelir. Projenin kalan saatler ve dakikalar içerisinde yapılması bireylere tamamen imkansız gibi görünür. Bireyler buna artık dayanamıyorum diyerek ve projeyi tamamlamaya çalışmanın hissettirdiği gerilimin çok fazla olduğuna karar vererek projeyi tamamlamaktan kaçarlar.

b. ‘Niye canımı sıkayım ki?’: Bireylere göre projenin başlangıçta planlandığı gibi tamamlanabilmesi için dünyada bir yol yok gibi görülür. Bunun yanı sıra projenin kalan az zamanda iyi bir şekilde yapılamayacağı düşünülür. Bundan dolayı bireyler niye rahatsız olayım ki diyerek projeyi yapmayı boşverirler.

Yol 2: Yapmak

a. ‘Daha fazla bekleyemem.’: Projeyi erteleme bireylerin üzerinde hissettikleri baskıyı çok fazla arttırdığı için bireyler daha fazla bekleyemezler. Projenin çok

teslim tarihi çok yakındır. Bireyler hiçbir şey yapmamının harekete geçmekten daha kötü olduğuna karar verirler ve projeyi yapmaya başlarlar.

b. ‘Başlamak o kadar kötü değil.’: Bireyler projeye başlamanın korktukları kadar kötü olmadığını görürler. Proje zor ve sıkıcı olsa bile projenin yapılması bireylere rahatlık hissi verir. Hatta projeden zevk alabilirler.

c. ‘Sadece projeyi yap’: Bireyler projeyi tamamlamak için ikinci bir şansa sahip değildir. Ayrıca projeyi planlamak ve geliştirmek için de fazladan zamana sahip değildirler. Artık odak nokta projenin ne kadar iyi yapılabileceği değildir, projenin tamamının yapılıp yapılmayacağıdır.

7. Aşama: ‘Bir daha asla ertelemeyeceğim’: Erteleme döngüsünün son aşamasında, yapılması gereken projeyi bitirmeyi ya da bırakmayı tercih eden ertelemeci bireyler çoğunlukla rahatlamayla beraber tükenmişlik hissederler. Bireyler bir dahaki sefere projeye erken başlamaya ve organize olmaya karar verirler. Bireylerin asla ertelemeyecekleri inancı erteleyecekleri bir görev ile karşılaşınca dek sürer. Sonuçta, erteleme döngüsü bireylerin erteleme davranışını bir daha yapmayacaklarına dair empatik şekilde söz vermeleriyle sona ermektedir. Yine de erteleyen çoğu birey tüm samimiyet ve kararlarına rağmen kendisini tekrar tekrar erteleme döngüsünün içinde bulur.

2.1.4. Erteleme Türleri

Alan yazın incelendiğinde erteleme türlerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan birinde Chu ve Choi (2005, s.247) pasif ve aktif erteleme olarak iki tür erteleme davranışı sergileyen bireylerden bahsetmektedir. Pasif erteleyiciler geleneksel anlamdaki erteleyiciler olarak bilinmektedir. Pasif erteleyicilerin bilişsel açıdan erteleme niyetleri olmasa da hızlı karar alabilme becerisinden yoksun olmaları nedeniyle hızlı şekilde hareket edemedikleri için çoğunlukla görevleri erteledikleri belirtilmektedir. Aktif erteleyicilerin ise hızlı karar alabilme ve hızlı şekilde hareket etme becerilerinde sorun yaşamayıp kasıtlı olarak görevlerini erteledikleri ifade edilmektedir. Ayrıca aktif erteleyicilerin son dakika görevleriyle karşı karşıya kaldıklarında kendilerini motive hissettikleri, baskı altında çalışmaktan hoşlandıkları ve görevleri tamamlayabildikleri dile getirilmektedir.

Erteleme türlerine ilişkin bir diğer sınıflandırmada Milgram, Mey-Tal ve Levison (1998, s.297-298) ertelemeyi; akademik, genel ya da rutin işleri erteleme, karar vermeyi öteleme, nevrotik ve zorlayıcı veya işlevsiz erteleme olarak beş farklı şekilde incelemektedir. Akademik erteleme öğrencilerin dönem ödevi hazırlamayı, sınavlara hazırlanmayı, haftalık okuma ödevlerini tamamlamayı geciktirmesi olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984, s.504). Genel ya da rutin işleri erteleme, bireylerin rutin yani sıradan yaşam görevlerini geç bir şekilde yerine getirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, s.198). Karar vermeyi erteleme, belirli bir zaman çerçevesinde karar vermeyi geciktirmek olarak tanımlanmaktadır (Effert ve Ferrari, 1989, s.152). Nevrotik ertelemeyi Ellis ile Knaus (1979) önemli yaşam kararlarını erteleme eğilimi olarak tanımlamaktadır (Aktaran Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998, s.298). Zorlayıcı ya da işlevsiz erteleme, sık sık kararları ya da görevleri ertelemeyi içeren uygun olmayan ve öz-yıkım yaratan bir erteleme türü olarak tanımlanmaktadır (Ferrari ve Emmons, 1995, s.135).

Erteleme türlerine ilişkin başka bir sınıflandırmada Vestervelt (2000, s.10) ertelemeyi kişilik özelliği biçiminde ve durumsal erteleme olarak incelemektedir. Karar vermeyi erteleme ve rutin işleri erteleme kişilik özelliği olarak ertelemenin alt gruplarını oluşturmaktadır. Kişilik özelliği olarak erteleme, bireylerin son teslim tarihi belirli çeşitli görevleri ertelemelerine yönelik sürekli ya da alışılmış bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Kişilik özelliği olarak ertelemede bireylerin oldukça çeşitli görevlerde erteleme davranışı göstermeleri gerekmektedir. Benzer şekilde Lay ve Brokenshire (1997, s.83) kişilik özelliği olarak ertelemeyi, erteleyici davranışlarda bulunmaya yatkınlık olarak tanımlamaktadır.

Durumsal erteleme ise bireylerin yaşamlarının tek bir alanındaki son teslim tarihi belli görevleri ertelemelerine yönelik sürekli ya da alışılmış bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Akademik erteleme durumsal ertelemenin içinde yer almaktadır (Vestervelt, 2000, s.10, 13). Bu araştırmada, erteleme türlerinden akademik erteleme üzerinde durulmaktadır.

2.1.5. Akademik Erteleme

Akademik erteleme; öğrencilerin proje hazırlamayı, sınavlara hazırlanmayı, haftalık okuma görevlerini tamamlamayı, okula ilişkin idari görevleri yerine getirmeyi, devam görevlerini ve okulla ilgili görevlerini yapmayı geciktirmesi

olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984, s.504). Tuckman (2002, s.2) akademik ertelemeyi, akademik yaşamları boyunca sıklıkla son teslim tarihi olan görevleri yerine getirmesi gereken öğrenciler için ciddi sonuçlara yol açabilen ve geciktirme eğilimi göstermeye yönelik bir kişilik özelliği olarak tanımlamaktadır.

Rothblum, Solomon ve Murakami (1986, s.387) iki aşamada ele almaktadır. İlk aşama bireylerin neredeyse her zaman ya da her zaman akademik görevlerini geciktirmesi olarak ifade edilmektedir. İkinci aşama ise neredeyse her zaman ya da her zaman bireylerin akademik görevlerini geciktirmesiyle ilişkili kaygı yaşaması olarak ifade edilmektedir. Senecal, Julien ve Guay (2003, s.135) ise akademik ertelemeyi, akademik bir göreve başlamayı ya da bitirmeyi geciktirme noktasında akılcı olmayan eğilim şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.6. Akademik Ertelemenin Görülme Sıklığı

Akademik erteleme görülmeye sıklığına ilişkin olarak yurt dışında Solomon ve Rothblum (1984, s.505) 342 öğrencinin % 46'sının projeleri tamamlamada, % 28'inin sınavlara çalışmada, % 30'unun haftalık okuma görevlerinde, % 11'inin okula ilişkin idari görevleri yerine getirmede, % 23'ünün okula devam etmede ve % 10'unun genel olarak okulla ilgili görevleri yerine getirmede erteleme yaptıklarını ifade etmektedir. Başka bir araştırmada Clark ve Hill (1994, s.934) 184 üniversite öğrencisinin % 30'unun dönem ödevi hazırlamada, % 28'inin sınavlara hazırlanmada, % 36'sının haftalık okuma ödevlerini tamamlamada, % 20'sinin okulla ilgili idari görevleri yerine getirmede, % 23'ünün okula devam etmede ve % 17'sinin genel olarak okulla ilgili görevleri yerine getirmede erteleme yaptıklarını dile getirmektedir. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986, s.390) ise yaptıkları araştırmada 379 üniversite öğrencisinin % 41'inin akademik erteleme davranışı gösterdiğini ifade etmektedir.

Akademik erteleme görülmeye sıklığına ilişkin olarak Türkiye'de yani ülkemizde Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2009, s.249) yaptıkları araştırmada 784 üniversite öğrencisinin yarısının akademik erteleme davranışı sergilediğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 30'unun dönem ödevi hazırlamada, % 33'ünün sınavlara hazırlanmada, % 30'unun haftalık okuma ödevlerini tamamlamada, % 10'unun okulla ilgili idari görevleri yerine getirmede, % 8'inin okula devam etmede ve % 5'inin genel olarak okulla ilgili görevleri yerine getirmede erteleme yaptıkları ifade

edilmektedir. Bir diğerk araştırmada Kağan (2009, s.125) 250 üniversite öğrencisinin yaklaşık yarısının akademik erteleme davranışı gösterdiğini belirtmektedir. Başka bir araştırmada Çetin (2009, s.2-3) 500 öğretmen adayından % 33'ünün yüksek, % 34'ünün orta ve % 33'ünün düşük düzeyde akademik erteleme davranışına sahip olduğunu dile getirmektedir. Ulukaya (2012, s.37, 64) ise yaptığı araştırmada 697 üniversite öğrencisinin % 53'ünün akademik erteleme davranışı gösterdiğini ifade etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde lisansüstü eğitimde akademik ertelemenin görülme sıklığıyla ilgili araştırmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Onwuegbuzie (2004, s.8) yaptığı araştırmada lisansüstü öğrenim gören 135 öğrencinin % 41'inin proje hazırlamada, % 39'unun sınav hazırlığında, % 60'ının haftalık okuma görevlerini tamamlamada, % 17'sinin okulla ilgili idari görevleri yerine getirmede, % 7'sinin okula devam etmede ve % 16'sının genel olarak okulla ilgili görevleri yerine getirmede erteleme yaptıklarını ifade etmektedir.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde yurt dışında ve Türkiye'de akademik ertelemenin öğrencilerde yaygın bir şekilde görüldüğü söylenebilir.

2.1.7. Akademik Ertelemenin Nedenleri

Akademik ertelemeyle ilgili alanyazın incelendiğinde akademik ertelemenin birçok nedeninin olduğu görülmektedir. Mantık dışı inançlar, öz-yeterlik inancının düşük olması ve olumsuz değerlendirilme korkusu akademik ertelemeye yol açan sebepler arasında bulunmaktadır (Berber Çelik ve Odacı, 2015, s.42). Kendi yeterliklerinden kuşku duyan öğrenciler akademik görevlerin başarıyla üstesinden gelebileceklerine ilişkin kaygı hissetmektedirler. Öğrenciler akademik görevlerin başarıyla üstesinden gelemezlerse dersin öğretim üyesi ya da sınıf arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirileceğine, yetersiz bulunacağına, başarısız olacağına ve sosyal ilişkilerinin kötüye gideceğine yönelik mantık dışı inançlara sahip olmaktadır. Bu inançlar öğrencilerin akademik erteleme davranışı göstermesine yol açmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler olumsuz değerlendirilmemek, yetersiz bulunmamak, sosyal ilişkilerinin kötüye gitmemesi ve benlik değerlerini korumak için akademik erteleme davranışı gösterebilirler.

Akademik ertelemenin başka bir nedeninin öğretim faaliyetlerinin ilgi, kişilik yapısı, güdü ile yeteneklere uygun olmaması olduğu öne sürülmektedir (Kağan,

2009, s.125). Milgram, Marshevsky ve Sadeh (1995, s.145) hoşlanılmayan akademik görevlerin daha fazla ertelendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Solomon ve Rothblum (1984, s.507) görevden hoşlanmama nedeniyle erteleme davranışı sergilendiğini ifade etmektedir. Ayrıca görevden hoşlanmamaya ek olarak üniversite öğrencilerinin başarısızlık korkusu nedeniyle akademik erteleme davranışı gösterdiklerini öne sürmektedir. Başarısızlık korkusuyla birlikte risk alma, tembellik ve kontrol edilmeye karşı tepki üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı nedenleri olarak görülmektedir (Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009, s.251).

Onwuegbuzie (2000, s.108), başarısızlık korkusunun neden olduğu ertelemenin mükemmeliyetçilikle özellikle de kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Buna ek olarak mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemeye yol açtığını da vurgulamaktadır. Hewitt ve Flett (1991, s.457) kendine yönelik mükemmeliyetçilerin kendilerine ulaşılması güç standartlar koyduklarını, kendilerini katı bir şekilde değerlendirdiklerini ve başarısızlıktan kaçınmak için çaba sarf ettiklerini dile getirmektedir. Dolayısıyla kendine yönelik mükemmeliyetçilerin başarısızlık korkusu nedeniyle akademik erteleme davranışı gösterdiği söylenebilir.

Hewitt ve Flett (1991, s.457) sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilerin önemli gördükleri kişiler tarafından belirlenen standartlara ve beklentilere ulaşma ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedir. Ayrıca değer verdikleri kişilerin kendilerine yönelik gerçek dışı standartları olduğuna, kendilerini sıkı biçimde değerlendirdiğine ve mükemmelliğe yönelik baskı yaptığına yönelik inançları bulunmaktadır. Onwuegbuzie (2000, s.108) akademik erteleme davranışı sergileyenlerin başkalarının kendileri için belirlediği standartlar, başkaları tarafından kendilerinin nasıl değerlendirildiği ve başkaları tarafından mükemmel olma beklentileri nedeniyle aşırı endişe hissetmelerinin olası olduğunu ifade etmektedir. Yani sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler önemli gördükleri kişilerin mükemmellik beklentilere ulaşamayabileceklerinden korkarak bir başka deyişle başarısızlık korkusu nedeniyle akademik erteleme davranışı gösterebilirler.

2.1.8. Akademik Ertelemenin Sonuçları

Akademik erteleme davranışı gösteren üniversite öğrencilerinin akademik yaşantılarında karşılaştığı olumsuz sonuçlar arasında derslerde başarısızlık,

öğrenim süresini uzatma ve üniversiteyi bırakma yer almaktadır (Akbaş ve Gizir, 2010, s.61). Rothblum, Solomon ve Murakami (1986, s.390) akademik erteleme yapanların akademik başarısının yapmayanlara oranla daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Akademik erteleme eğilimi öğrencilerin akademik doyumları üzerinde etkili olabilmektedir. Akademik erteleme eğiliminin artması öğrencilerin akademik doyumlarının azalmasıyla sonuçlanabilmektedir (Balkıs, 2015, s.93, 97).

Akademik erteleme, öğrencilerin akademik yaşantısında olumsuzluklara neden olmasının yanı sıra öğrencileri psikolojik olarak da etkileyebilir. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986, s.391) akademik erteleme yapanların daha fazla kaygılandıklarını ve kaygı ile ilişkili fiziksel belirtilerin ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

2.1.9. Akademik Ertelemeye Kuramsal Bakış Açıları

Akademik ertelemeye kuramsal bakış açıları içerisinde; psikoanalitik kuram, psikodinamik kuram, davranışçı kuram, akılcı duygusal davranışçı kuram ve zaman yönetimi kuramlarının bu konudaki açıklamaları vardır.

2.1.9.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın temsilcisi Freud (1953) ertelemeyi kaygı, kaçınma ve savunma kavramlarından yola çıkarak açıklamaktadır. Freud kaygının, egoya zarar verebilecek bastırılmış bilinçdışı malzemeden kaynaklanan bir uyarı sinyali olduğunu ifade etmektedir. Herhangi bir kaygı algılandığı zaman ego çeşitli savunmalar başlatmaktadır. Tamamlanmayan görevler egoyu tehdit edici özelliktedir ve bireyin kaygı yaşamasına sebep olmaktadır. Birey kaygıdan kurtulmak amacıyla görevden kaçınarak bir başka deyişle erteleyerek kendini savunmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.22'den alıntı).

Psikoanalitik kuram açısından ertelemeye ilişkin başka bir açıklamada Gençtan (2002, s.71) nevrotik davranış özelliklerine sahip insanların temel hayat şeklinin gündelik hayattaki meselelerle mücadele etmekten çok kaçınmaya biçiminde olduğunu belirtmektedir. Günlük yaşamın sorunlarından kaçınan bireylerin bazılarında bedensel yakınmalar başarısızlıklara sebep olarak gösterilmektedir. Bu bireylerin düşünce ve davranışları, yetersizlik duygularıyla yüzleşmemelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Kaçınma bireylerin gelişimini olumsuz etkilediği gibi var olan güçlüklerin pekişmesiyle de sonuçlanmaktadır. Erteleme davranışı

gösteren bireyler de yapmaları gereken herhangi bir görevden kaçındıkça ertelemeye sebep olan yetersizlik duygularıyla yüzleşmeyi geciktirmektedir. Bireyler herhangi bir görevden kaçınmasına yani ertelemesine sebep olarak bedensel şikayetlerini gösterebilmektedir. Final sınavına çalışmak için dersin başına geçen öğrencinin midesinin bulanması bu duruma örnek verilebilir. Midesi bulan öğrenci final sınavına çalışmayı erteleyebilir. Erteleme kısa dönemde öğrenciye fayda sağlayarak öğrencinin olumsuz duygularla yüzleşmesini engellese de uzun dönemde akranları arasında akademik gelişiminin gecikmesine sebep olmaktadır (Aydoğan, 2008, s.16). Özetle psikoanalitik kuram açısından ertelemeye ilişkin açıklamalar incelendiğinde kaygıdan kaçınmak ve yetersizlik duygularıyla yüzleşmemek için ertelemeye başvurulduğu söylenebilir.

2.1.9.2. Psikodinamik Kuram

Psikodinamik kuramcılar erken çocukluk döneminin gelecekteki kişilik gelişimi üzerinde çok etkili olduğuna inanmaktadır. Buna ek olarak psikodinamik kuramcılar, erken çocukluk döneminde yaşanan duyguların yaşamın ilerleyen dönemlerinde doğrudan ifade dışındaki yöntemlerle sembolik şekilde ifade edileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda Van der Kolk (1987) psikodinamik kuramcılarının erteleme sembolik yönlerine odaklandığını belirtmektedir; çünkü erteleme çocukluk dönemindeki yaşantılar ve çocukluk travmalarıyla ilgili görülmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.23'ten alıntı).

Çocuk gelişimine psikodinamik kuram açısından yaklaşan Missildine (1964) 'kronik erteleme sendromu' kavramını kullanmaktadır. Kronik erteleme sendromuna ebeveynlerin hatalı çocuk yetiştirme uygulamalarının temel oluşturduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra erteleme davranışı gösteren yetişkinlerin, çocukluk dönemlerinde yüksek başarı standartları ve gerçekçi olmayan hedefler belirleyen ebeveynler tarafından yetiştirildiğini öne sürmektedir. Çocukların ebeveynlerinden sevgi ve onay görebilmesinin yolu yüksek başarı standartlarına ve gerçekçi olmayan hedeflere ulaşmasıyla mümkün olmaktadır. Böyle bir ortamda çocuk kendisini rahatsız ve huzursuz hissetmektedir. Ayrıca yaşamının ilerleyen dönemlerinde kişisel değerinin ya da becerilerinin değerlendirilmesini içeren bir görevle karşı karşıya geldiğinde çocukluk dönemindeki duyguları yeniden canlanmaktadır. Örneğin; çocuk yetişkin olduğunda kendisinden istenilen görevlerini yerine getirmek için çalışmak yerine

erteleme yapmaktadır ve ilerleyen zamanlarda bu durum erteleme eğilimine neden olmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s. 23-24'ten alıntı).

Psikodinamik kuram açısından ertelemeye ilişkin başka bir açıklama Spock (1971) tarafından yapılmaktadır. Çocukluk döneminde kendisine verilen herhangi bir görevi başarıyla tamamlayamayan çocuk ebeveyninin bilinçdışı öfkesine maruz kalmaktadır. Dolayısıyla çocuk maruz kaldığı öfkeye bilinçsiz bir şekilde gelecekteki hedefe dönük davranışlarını geciktirme yoluyla tepki vermektedir. Bu şartlarda yetişen çocuk yetişkin olup başarı odaklı herhangi bir görevle karşılaştığında bilinçsizce geçmişteki ebeveyn çatışmasını hatırlamaktadır. Başarı odaklı görevi kendisine dayatan ebeveyn figürünün isteğini engellemeye çalışarak yanıt vermektedir. Başka bir deyişle yetişkin, çocukluk dönemindeki ebeveyn çatışmasını hatırlatan başarması gereken görevi erteleyerek tamamlamamaktadır. Yani bireyler davranışlarını anlayamadan kronik erteleyiciler haline dönüşmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.24'ten alıntı).

Psikodinamik kuramın açıklamalarına paralel olarak Burka ve Yuen (2008, s.125-126) baskıcı, şüpheli, kontrol edici, sıkı ve mesafeli olmak üzere beş ana aile temasının bireylerin erteleme davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Baskıcı tema yüksek başarı odaklı ailelerde daha çok gözlenmektedir. Baskıcı temanın ağır bastığı ailelerde birinci sınıf performans bireylerin takdir görebilmesi için gereklidir. Hata başarısızlığın kanıtı ve utanç kaynağı olarak görülmektedir. Bireylere ya sen birincisin ya da bir hiçsin mesajı verilmektedir. Baskılar ve verilen mesajlar zamanla bireylerde mükemmeliyetçiliğe ve ertelemeye neden olabilecek ağır bir yük durumuna gelebilmektedir.

İkinci aile teması olan şüpheli temanın baskın olduğu ailelerde ebeveynler çocuğun kendisinden şüphe duymasına neden olacak eleştirilerde bulunmaktadır. Aynı zamanda çocuklara bazı şeyleri yapamayacakları mesajını vermektedir. Bu mesajlara aşırı derecede maruz kalan çocukların mesajlara inanması ve bu doğrultuda davranması olası görünmektedir. Örneğin; şüpheli ailelerden gelen çocuklar yapması gereken bir ev ödevini yapamayacağına inanmaktadır yani kendinden şüphe etmektedir. Bunun yanı sıra çocuklar ev ödevini yapıp yapamayacaklarına ilişkin bir test gibi görüp ondan kaçınmaktadır. Kendinden şüphe eden bireyler için erteleme güvenli bir eylem gibi görünmektedir; çünkü

bireyleri gerçek olmasından korktuğu şeyi test etmekten korumaktadır (Burka ve Yuen, 2008, s.127-128).

Üçüncü aile teması olan kontrolcü temanın baskın olduğu ailelerde ebeveynler çocuğa ne yapması gerektiğini, hangi giysiyi giymesi gerektiğini, nasıl davranması gerektiğini ve kimlerle arkadaşlık kurabileceğini söylemektedir. Yani ebeveynler tüm kararları çocuk adına vermektedir. Ayrıca çocuğa herhangi bir soru sormadan uyması gereken tavsiyeler vermektedirler. Bitmek bilmeyen tavsiyeler ve yapması gerekenler dizisi karşısında çocuk bağımsız bir benliği olmadığı hissini yaşamaktadır. Bu durumda erteleme kontrolcü ebeveyninin radarında kalan bir çocuk için isyan şekli olabilmektedir. Erteleme bir miktar bağımsızlık duygusunu korumaya yardımcı olmaktadır (Burka ve Yuen, 2008, s.128-129). Bu doğrultuda kontrolcü temanın baskın olduğu ailelerde yetişen öğrencilerin akademik görevlerini ertelemelerinin bir isyan şekli olduğu söylenebilir.

Dördüncü aile teması olan sıkı temanın baskın olduğu ailelerde bağımlılık ön plana çıkmaktadır. Bu aile temasında çocuğa biz olmadan düşünemezsin ve hayatta kalmazsın mesajı verilmektedir. Ayrıca çocuktan da ebeveynlerine bakması beklenilmektedir. Zamanla, çocuk kendisini aileden çok fazla sorumlu hissederek kendi çıkarlarını feda etmeye başlamaktadır. Örneğin; aile meselelerine katılmak için yapması gereken ev ödevlerini ertelemektedir (Burka ve Yuen, 2008, s.129-130).

Beşinci aile teması olan mesafeli temanın baskın olduğu ailelerde aile bireyleri arasında duygusal yakınlık, fiziksel şefkat, özen ve ilginin gelişmediği belirtilmektedir. Bu ailede temasında çocuğun problemlerinin üstesinden tek başına gelmesi beklenmektedir. Çocuğun ödevlerine hiç kimse yardımcı olmamakta ve dönem ödevini nasıl yazacağı konusunda çocuğa hiç kimse fikir vermemektedir. Bazen bu durum erteleme için temel oluşturmaktadır. Çocuğun hayatındaki yalnızlık hissi daha sonraki yıllarda etkinliğini olumsuz etkilemektedir; çünkü tek başına çalışmak çocukta boşluk hissi uyandırabilmektedir. Dolayısıyla mesafeli temanın baskın olduğu aileden gelen öğrenciler ödevlerini hiç kimsenin umursamadığını deneyimlediği için erteleme yoluyla umursanmama konusunda önlem almaktadır (Burka ve Yuen, 2008, s.130-131). Özetle, psikodinamik kuram açısından ertelemeye ilişkin yapılan açıklamalar incelendiğinde ertelemenin

çocukluk dönemindeki yaşantılar, çocukluk çağı travmaları, hatalı çocuk yetiştirme uygulamaları ve aile temalarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

2.1.9.3. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram insan davranışlarının sonuçlarının çoğunlukla pekiştirici olduğunu belirtmektedir (Skinner, 1965, s.66). Davranışçı kuram ışığında Bijou, Morris ve Parson (1976) öğrencilerin ders çalışmaktan daha pekiştirici bir etkinlik buldukları için erteleme davranışı gösterdiklerini dile getirmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.26'dan alıntı). Örneğin; öğrenciler için internette oyun oynamanın final sınavlarına çalışmaktan daha pekiştirici olduğu söylenebilir.

Klasik öğrenme kuramı ödül ve ceza kavramlarından faydalanarak erteleme davranışını açıklama yoluna gitmektedir. Klasik öğrenme kuramı, erteleme davranışının çoğunlukla erteleme davranışı gösterdiği için ödüllendirilen ya da yeterince cezalandırılmayan öğrencilerde görüldüğünü vurgulamaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.26).

Klasik öğrenme kuramının görüşlerini test etmek amacıyla McCown ve Ferrari (1995) öğrencilerden teslim zamanı önceden belirli akademik görevlerinin ne kadarlık kısmını son anda başarıyla tamamladıklarını hatırlamalarını istemiştir. Ayrıca öğrencilerden akademik görevlerinin ne kadarını başarıyla tamamlayamadıklarını hatırlamaları da istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler başarıyla tamamladıkları akademik görevleri önemli ölçüde daha fazla hatırlamıştır. Öğrenciler dakik olmayıp başarıyla tamamlayamadıkları görevlerde çok az cezayla karşılaştıklarını ifade etmiştir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.26'dan alıntı).

Davranışçı kuram açısından ertelemeye ilişkin bir diğer açıklamada ertelemenin bir kaçış ya da kaçınma davranışı olarak görüldüğü belirtilmektedir. Kaçınma şartlanması bireylerin yapmaları gereken göreve hiçbir zaman başlamamalarını yani görevden kaçınmalarını içermektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.29). Kaçma şartlanması ise Honig (1966) tarafından bireylerin herhangi bir görevi yapmaya başladıktan sonra durmaları durumunda görevin yarım kalması olarak açıklanmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.29'dan alıntı).

Davranışçı yaklaşım açısından ertelemeye ilişkin başka bir açıklama sahte ödüller kuramından faydalanarak yapılmaktadır. Ainslie (1992) bireylerin hemen zevk

vermesi şartıyla daha ödüllendirici kısa vadeli hedefleri uzun vadeli hedeflere tercih etme eğilimleri olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda erteleme davranışında bireyler tamamlamaları gereken görevi uzun vadeli hedef yapmak yerine daha zevk alabileceği bir etkinliği kısa vadeli hedef yapmaktadırlar (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.32'den alıntı). Bireylerin dönem sonunda teslim etmesi gereken proje ödevlerini yapmak yerine arkadaşlarıyla sinemaya gitmeleri buna örnek olarak verilebilir. Özetle davranışçı kuramın pekiştirme, ödül, ceza, kaçış şartlanması, kaçınma koşullanması ve sahte ödüllerden faydalanarak erteleme davranışını açıkladığı görülmektedir.

2.1.9.4. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

Albert Ellis katı inançların erteleme davranışının temeli olduğunu dile getirmektedir. Buna ek olarak belirli alanlarda veya genel olarak kronik ertelene sorunu yaşayan bireylerin erteleme davranışlarını açıklayan üç sağlıklı inanışları daha olduğunu ifade etmektedir (Dryden, 2000, s.42-43).

a. Katı istekler: Bireylerin herhangi bir işe girişmeden belli şartların varlığı noktasında katı istekleri varsa bu koşullar gerçekleşmediği müddetçe bireyler işe başlamamaktadır. Hatta bu koşullar gerçekleştiğinde bile bireylerin erteleme ihtimali sürmektedir (Dryden, 2000, s.44).

b. Büyütme: Bireylerin katı istekleri gerçekleşmediğinde büyütme inanışı denilen bir inanışa sahip olma ihtimali söz konusu olmaktadır. Büyütme inanışına sahip bireyler, mutlaka olmaması gerektiğini düşündükleri şartın varlığını olumsuz şekilde aşırı abartmaktadır. Bireyler işe başlamadan önce rahat olmaları gerektiğine inanıyorlarsa ve rahatsızlık yaşarlarsa, rahatsızlık yaşamanın son derece berbat bir durum olduğuna inanırlarsa işi erteleyerek rahatsızlıktan kurtulmaya çalışmaktadır. Büyütme inanışları çoğunlukla '... olması korkunç' şeklindeki cümlelerle dile getirilmektedir (Dryden, 2000, s.44).

c. Rahatsızlığa dayanamama: Bireyler katı istekleri gerçekleşmediğinde buna dayanamayacaklarını düşünmektedir. Bireyler işe başlamadan önce kesinlikle rahatsızlık duymamaları gerektiğini düşünüyorlarsa ve rahatsız duyarlarsa bu duyguyla harekete geçemeyeceklerini düşünmektedir. Böylece bireyler rahatsızlık duygusunu hissetmemek için işlerini ertelemektedir (Dryden, 2000, s.44-45).

d. Suçlama: Suçlama inanışları bireylerin kendilerine, başkalarına veya çoğunlukla yaşama yönelik olmaktadır. Bireyler kendilerine yönelik suçlama inanışına sahiplerse kesinlikle yapmamaları gereken bir şeyi yaptıklarında ya da kesinlikle yapmaları gerektiğini düşündükleri bir şeyi yapmadıklarında kendilerini aşağılamaktadır. Örneğin; bireyler iyi yapamayacaklarına inandıkları bir işi ertelemektedir, işe hiç başlamama kararı almaktadır, işe başlamayı akıllarından dahi geçirmemektedir. Bu şartlarda bireylerin işi erteleme sebebi, işi iyi yapmaları gerektiğine inanmaları ve işi iyi yapmadıklarında başarısızlıklarının kanıtlanacağı endişesidir. Kendini suçlama inanışı (ben başarısız biriyim) temelini, bireylerin iyi yapamayacaklarına inandıkları bir işi kesinlikle iyi yapma isteklerinden almaktadır. Bu doğrultuda bireyler başarısız olmamak için de işlerini ertelemektedir (Dryden, 2000, s.45).

Bireyler başkalarına yönelik suçlama inanışına sahiplerse o kişinin kesinlikle yapması gerektiğini düşündükleri bir işi yapmayacağına veya kesinlikle yapmaması gerektiğini düşündükleri bir işi yapacak nitelikte kötü ya da değersiz olduğuna inanmaktadır (Dryden, 2000, s.45). Örneğin; öğretmen öğrencisinden yapmasında kesinlikle fayda sağlayacak bir proje ödevi istediğinde öğrenci proje ödevini ertelemektedir. Öğrencinin proje ödevini erteleme sebebi öğretmenin proje ödevini kendisine vermekle hata yaptığına; çünkü kendisinin proje ödevini başaracak biri olmadığına inanmasıdır.

Bireyler yaşam koşullarına yönelik suçlama inanışına sahiplerse yaşam koşullarının aslında olmaması gerektiği kadar kötü olduğuna inanmaktadır. Yaşam koşullarına yönelik suçlama inanışından kaynaklanan erteleme şekli bireylerin kendilerine acıma duygularıyla ilgilidir. Bireyler yaşamın kendilerine hak etmedikleri kadar kötü davrandığını veya hak ettiklerini kendilerine vermediğini düşünmektedir. Dünya adaletsiz ve acımasız olduğu için kendilerine acıyan bireyler, neşesini yeniden kazanmak amacıyla herhangi bir şekilde zorlu olabilecek bir işi yapmaktan kaçınmaktadır. Ayrıca bireyler kısa sürede kendilerini mutlu edecek etkinliklere yönelmektedir (Dryden, 2000, s.45-46).

2.1.9.5. Zaman Yönetimi Kuramı

Macan (1994, s.382,391) zaman yönetimine ilişkin bir kuram ortaya koymuştur. Macan kuramında ve zaman yönetimi eğitimlerinde hedef belirleme ve önceliklendirme, zaman yönetimi mekaniği, değişim için düzenleme-organizasyon

olmak üzere üç tür zaman yönetimi davranışından bahsetmektedir. Hedef belirleme ve önceliklendirme bireylerin başarmak istediği ya da ihtiyaç duyduğu şeylerle ilgili hedeflerini belirlenmesinin yanı sıra bu hedeflere ulaşmak amacıyla gereken görevleri önceliklendirmesini içermektedir. Zaman yönetimi mekaniği çoğunlukla liste oluşturma, zamanlama ve planlama gibi zaman yönetimiyle alakalı davranışları içermektedir. Değişim için düzenleme-organizasyon ise bireylerin çalışma ortamlarının düzenlenmesini içermektedir. Bu doğrultuda, üç tür zaman yönetimi davranışını yerine getiren bireylerin her geçen gün zaman üzerindeki kontrol algılarının artacağı ifade edilmektedir. Ayrıca zaman üzerindeki kontrol algısının zaman yönetimi davranışlarıyla bireylerin iş doyumu, iş kaynaklı gerilimleri, somatik gerilimleri ve iş performansları diğer bir deyişle işe başlamaları üzerinde arabuluculuk etkisinin olduğu belirtilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde zaman yönetimi ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006, s.64; Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016, s.26; Solomon ve Rothblum, 1984, s.507). Solomon ve Rothblum (1984, s.507) akademik erteleme ile dakiklik arasında olumsuz anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedir. Sarıkaya Aydın ve Koçak (2016, s.26) ise zaman yönetimi yeteneği ile akademik erteleme arasında olumsuz, orta düzeyli anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedir. Zaman yönetimi kuramı ile incelenen araştırmalar doğrultusunda akademik erteleme davranışı gösteren bireylerin zamanı yönetmede problem yaşadıkları söylenebilir.

2.2. Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Kuramsal Çerçeve

Akılcı olmayan inançlara ait kuramsal çerçeve içerisinde; akılcı duygusal davranışçı kuram, insan doğasına bakışı, akılcı olmayan inançlar, akılcı inançlar ve A-B-C modeline yer verilmiştir.

2.2.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram, Albert Ellis (1995, s.85) tarafından başlangıçta “Akılcı Terapi” adıyla geliştirilmiştir. Akılcı Terapi’ye 1961 yılında “Akılcı Duygusal Terapi” adı verilmiştir.

Ellis (1995, s.85-87) kuramını önce Akılcı Terapi daha sonra da Akılcı Duygusal Terapi olarak adlandırarak hata yaptığını belirtmektedir. Ellis akılcı kavramının ampirik ve mantıklı anlamını içermesine rağmen kesin bir ölçütünün bulunmadığını

ifade etmektedir. Bir kişi, grup veya topluluk tarafından akılcı kabul edilen Şey, başka bir kişi, grup veya topluluk tarafından akılcı olarak kabul edilmeyebilmektedir. Ellis kuramını yeniden adlandırmak istese Akılcı Duygusal Terapi yerine kuramına Bilişsel Duygusal Terapi adını vereceğini fakat bunun için geç kaldığını belirtmektedir. Ellis, Akılcı Duygusal Terapi adının kuramın en başından beri odaklandığı davranışsal yönü göz ardı ettiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Akılcı Duygusal Terapi'nin her zaman bilişsel davranış terapilerinin en davranışsal yönelimlerinden biri olduğunu öne sürmektedir. Bu doğrultuda Akılcı Duygusal Terapi ismi daha sonra Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) Őekline dönüşmüştür.

2.2.2. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramın İlkeleri

Digiuseppe (1999, s.160-161) tarafından Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramın temel ilkeleri aşığıdaki Şekilde sıralanmaktadır:

- a. Bilişler diğer bir deyişle inançlar insan duygusunun en yakın ve tanımlanabilir belirleyicisidirler. Bu ilke insanların düşündükleri gibi hissettiklerini ifade etmektedir. Olaylar veya diğer kişiler, insanların iyi veya kötü hissetmelerine sebep olmamaktadır. İnsanların iyi veya kötü hissetmeleri kendilerine bağlıdır. Geçmişteki veya Şu andaki dış kaynaklı olaylar duygusal rahatsızlığa dolaylı Şekilde katkıda bulunmaktadırlar. İç kaynaklı olaylar (algılar veya algıları değerlendirme Şekli) duygusal tepkilere doğrudan temel oluştururlar.
- b. Akılcı olmayan inançlar duygusal rahatsızlıklara yol açmaktadır. Akılcı inançlar ise sağlıklı, uygun duygulara ve zihinsel sağlığa yol açmaktadır.
- c. Yaşanılan duygusal rahatsızlık akılcı olmayan inanç Őeklinden kaynaklanıyorsa, duygusal rahatsızlıkla baş etmenin en iyi yolu düşüncüyü değiştirmektir.
- d. Genetik ve çevresel etmenleri barındıran birçok Şey akılcı olmayan inançlara sebep olmaktadır. İnsanların akılcı ve akılcı olmayan inançları öğrenecek biyolojik bir eğilimleri vardır. Bu inançları öğrenmede kültür ve ailenin de etkisi söz konusudur.
- e. Genetik ve çevresel koşullar insanların sağlıksız duygusal rahatsızlıklar geliştirep geliştirmemesinde etkili olmaktadır. Ayrıca, duygusal rahatsızlıkların nedeni

insanların akılcı olmayan inançlarını tekrarlayarak ve kendi kendilerine aşılayarak sürdürmeleridir.

f. Kolay olmamakla beraber işlevsiz akılcı olmayan inançlara meydan okuma ve yeni, uyumlu, akılcı inançları tekrarlama çabalarıyla akılcı olmayan inançlar değiştirilebilmektedir.

2.2.3. İnsan Doğasına Bakış

ADDT, insanların akılcı ve akılcı olmayan kapasiteyle dünyaya geldiklerini belirtmektedir. ADDT; insanların kendini koruma, inançları üstünde düşünme, yaratıcılık, hissetme, bireylerle ilgilenme, hatalarından ders alma ile kapasitelerini gerçekleştirme eğilimine sahip olduklarını ifade etmektedir. Bunların yanı sıra ADDT insanların erteleme eğilimi taşıdıklarını da vurgulamaktadır (Ellis, 1989, s.197).

2.2.4. Akılcı Olmayan İnançlar

Ellis (1963, s.61-87) akılcı olmayan inançları duygusal sapmaların temeli olarak görmektedir. Buna paralel olarak akılcı olmayan inançların nevrozlara yol açtığını düşünmektedir. Akılcı olmayan inançlar Ellis tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Toplumdaki önem verdiğin her insan tarafından sevilme ve onaylanmak yetişkin bir insan olmak için şiddetli bir gerekliliktir.
2. Kendimi değerli algılamam için her açıdan tamamıyla yetenekli, yeterli ve başarılı olmalısın.
3. Bazı insanlar kötü, aşağılık ya da alçaktır ve davranışlarından ötürü ağır şekilde suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. Olaylar ya da işler olması gerektiği gibi olmazsa, bu berbattır.
5. Bireylerin mutlu olmamaları dış kaynaklıdır. Ayrıca birey üzüntüsü ile rahatsızlığını kontrol edemez.
6. Herhangi bir şey korkutucuysa, bu konuda çok kaygılanmalısın.
7. Bazı yaşam zorlukları ile sorumluluklarla yüzleşmek yerine kaçmak daha basittir.
8. Birey kendine güvenmek yerine diğerlerine bağımlı olmalıdır.

9. Bireyin geçmiş yaşantıları şu anki davranışlarını belirlemektedir.
10. İnsanlar diğer bireylerin sorunları ile rahatsızlıklarına çok üzülmemelidir.
11. Birey sorunlarına mükemmel çözüm bulur.

2.2.5. Akılcı İnançlar

ADDT, akılcı olmayan inançlara karşı psikolojik sağlığın özünü oluşturan akılcı inançları ortaya koymaktadır. Akılcı inançlar dört başlık altında incelenmektedir (Dryden ve Neenan, 2004, s.8-11):

1. Taleplerin karşısında değişmez olmayan tercihler: Bireylerin olmasını istediği şeylere talepkar olmadan nasıl ulaşabileceğine ilişkin esnek inançlardır. Değişmeyen tercihler kişinin kendisiyle, diğerleriyle ve yaşam koşullarıyla ilgili olabilmektedir. Bireyin 'iyi yapmak istiyorum fakat iyi yapmak zorunda değilim' diyebilmesi kişinin kendisiyle ilgili değişmez olmayan tercihini yansıtmaktadır. Bireyin 'bana iyi davranmanı istiyorum fakat iyi davranma zorunluluğun yok' diyebilmesi diğerleriyle ilgili değişmez olmayan tercihini yansıtmaktadır. Bireyin 'hayatın adil olmasını çok istiyorum fakat ne yazık ki hayat olmasını istediğim gibi adil olmak zorunda değil' diyebilmesi yaşam koşullarıyla ilgili değişmez olmayan tercihini yansıtmaktadır.

2. Felaketleştirici düşüncelerin karşısında felaketleştirici olmayan düşünceler: Felaketleştirici olmayan inançlar, aşırı değillerdir. Bireyin 'iyi yapamazsam kötü olur, fakat korkunç olmaz', 'bana iyi davranmaman talihsiz bir durum fakat korkunç değil' ve 'hayatın adaletsiz olması çok kötü fakat dünyanın sonu değil' diyebilmesi felaketleştirici olmayan inançlarını yansıtmaktadır.

3. Engellenmeye alternatif engellenmeye karşı yüksek tahammülü yansıtan inançlar: Mutlak-değişmez tercihler gerçekleşmediğinde bu tercihler yoluyla türetilen uygun inançlardır. Bireyin 'iyi yapamadığımı kabul etmek zor fakat katlanabilirim, katlanma değerlidir', 'iyi davranmamana tahammül etmek zor fakat buna dayanabilirim, bu şekilde davranmak benim için değerlidir' ve hayatın adaletsiz olmasına tahammül etmek zor fakat buna dayanabilirim, bu benim yararına' diyebilmesi engellenmeye karşı yüksek tahammülü yansıtan inançlarını ifade etmektedir.

4. Değerini düşürücü düşünceler karşısında kabul edici düşünceler: Mutlak-değişmez tercihler gerçekleşmediğinde üretilen inançlardır. Bireyin 'iyi yapamamış olmam başarısızlığımı göstermez, hata yaptığımı gösterir' diyebilmesini içerir.

2.2.6. A-B-C Modeli

A-B-C modelindeki A, bir olayın varlığı ya da bir bireyin davranışı olarak ifade edilmektedir. Modeldeki C, bireyin duygusal ya da davranışsal tepkisi ya da izleyen sonuçlar olarak belirtilmektedir. A'nın C'nin oluşumunda etkili olduğu söylenemez. Duygusal sonucun ortaya çıkmasında asıl etkili olan bireyin olaya ilişkin inancıdır. Modelde A, B ve C'den sonra D (tartışarak müdahale) ögesi bulunmaktadır. Modelde D, bireylerin ya da danışanların akılcı olmayan inançlarıyla başa çıkmalarını sağlayacak olan yöntemlerin uygulanması olarak belirtilmektedir (Corey, 2015, s.349).

ADDT danışanların akılcı olmayan inançlarını azaltmak için bazı bilişsel, duygusal ve davranışçı yöntemler kullanmanın yanı sıra A-B-C modelindeki tartışma sürecini danışanların hem terapi sürecinde hem de gündelik hayatlarında vurgulamaktadır. Bu yolla bireyler E'ye (etkili bir davranış şekli ve yaşam felsefesi) ulaşmaktadırlar. E, akılcı olmayan düşünceleri akılcı düşüncelerle değiştirmeyi içermektedir. Akılcı olmayan inançları akılcı inançlarla değiştirmeyi başaran danışanlar F'yi (yeni bir duygu grubu) oluşturmaktadırlar (Corey, 2015, s.350).

2.3. Akademik Erteleme İle İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada akademik erteleme ile ilgili araştırmalar iki kısımda ele alınmıştır.

2.3.1. Akademik Erteleme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006, s.57-73) yaptığı araştırmada akademik erteleme eğilimiyle akademik başarı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan 238 öğrenciye Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği, Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme eğilimi arttıkça akademik başarının düştüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra erkeklerin kızlardan daha fazla akademik erteleme eğilimine sahip oldukları görülmüştür.

Akademik ertelemenin görülme sıklığı, nedenleri Uzun Özer (2009, s.12-15) tarafından araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 223 öğrenciye Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği ile Durumluk Umut Ölçeği

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yarısının akademik işlerini çoğunlukla erteledikleri, % 46'sının akademik işlerini bazen erteledikleri bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre akademik erteleme sebeplerinin risk alma, karar verme güçlüğü, başarısızlık korkusu ve tembellik olduğu görülmüştür.

Çetin (2009, s.1-6)'in akademik ertelemeye ilişkin yaptığı araştırmada araştırmının örneklemini oluşturan 500 öğretmen adayına Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin kızlardan daha fazla erteledikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen başka bir bulgu, başarı durumuna göre öğrencilerin akademik erteleme puanlarının farklılaştığıdır. Başarısı yüksek olanların akademik erteleme düzeyleri orta derecede başarılılardan daha düşüktür.

Ulukaya (2012, s.1-74) yaptığı araştırmada çalışma grubunu oluşturan Hacettepe Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi'nde öğrenim gören 697 öğrenciye Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademik erteleme eğilimiyle ilişkisel benlik, anne sıkı denetimi/kontrolü ile baba sıkı denetimi/kontrolü arasında negatif anlamlı ilişki vardır. Yaş, üniversitenin türü, anne kabul/ilgi/sevgisi ve baba kabul/ilgi/sevgisi ile akademik erteleme arasında ise pozitif anlamlı ilişki vardır.

Karar verme stillerinin akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığı Arslan (2013, s.1-48) tarafından araştırılmıştır. Ayrıca akademik erteleme düzeyi cinsiyete, anne öğrenim düzeyine, baba öğrenim düzeyine, öğrenim görülen alana ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 408 öğrenciye Akademik Erteleme Ölçeği, Karar Verme Stilleri Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmada, karar verme stillerinden kaçınan karar ile anlık karar verme türlerinin akademik erteleme davranışını yordadığı bulunmuştur.

Bulut (2014, s.1-71) akademik erteleme cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü, günlük internet kullanımına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 517 sosyal bilgiler öğretmen adayına Akademik Erteleme Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ile Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmada erkeklerin kızlardan daha çok akademik erteleme yaptıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi yükseldikçe akademik erteleme davranışının arttığı

belirlenmiştir. Öğrenim türü ile günlük internet kullanım süresine açısından da akademik erteleme davranışının anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Kıncık (2015, s.1-43) yaptığı araştırmada araştırma grubunu oluşturan Karadeniz Teknik Üniversitesi'ndeki 857 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme davranışıyla fonksiyonel olmayan tutumlar, depresyon arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Benlik saygısı arttıkça akademik ertelemenin azaldığı bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre fonksiyonel olmayan tutumlar ve depresyonun akademik erteleme davranışını yordadığı belirlenmiştir. Öğrenim görülen fakülte ile günlük internet kullanım süresi açısından anlamlı farklılaşma olduğu gözlenmiştir.

Yurt içindeki araştırmalar incelendiğinde olumsuz zaman yönetimi, konsantre olma güçlüğü, anne kabul/ilgi/sevgisi, baba kabul/ilgi/sevgisi, mükemmeliyetçilik alt boyutu ailesel eleştiri algısı, fonksiyonel olmayan tutumlar, ailesel eleştiri ve depresyonun artması durumunda akademik ertelemenin de arttığı görülmektedir. Motivasyon, akademik başarı, ilişkisel benlik, anne sıkı denetimi/kontrolü, baba sıkı denetimi/kontrolü, mükemmeliyetçilik alt boyutları (düzen, yüksek kişisel standartlar), sorumluluk kişilik özelliği ve benlik saygısının azalması durumunda akademik ertelemenin arttığı gözlenmiştir. Araştırmalara göre; erkeklerin kızlara göre daha çok akademik erteleme yaptıkları, başarı seviyesi yüksek olanların orta seviyedekilere göre daha az akademik erteleme yaptıkları, yurtda yaşayan öğrencilerin evde ailesiyle birlikte yaşayan öğrencilere göre daha düşük akademik erteleme puanlarına sahip oldukları, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bir ve ikinci sınıf öğrencilerinden daha çok erteleme yaptıkları, ikinci öğretimlerin birinci öğretimlerden daha çok erteleme yaptıkları, 2 ile 4 saat internet kullananların iki saatten az internet kullananlardan daha çok erteleme yaptıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda durumluk umut düzeyi, anne sıkı denetimi, yaş, üniversitenin türü, kaçınan ve anlık karar verme türü, depresyon ile fonksiyonel olmayan tutumların akademik ertelemeyi yordadığı ortaya çıkmıştır.

2.3.2. Akademik Erteleme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Solomon ve Rothblum (1984, s.503-507) üniversite öğrencileri arasında akademik ertelemenin sıklığını, üniversite öğrencilerinin erteleme nedenlerini araştırmıştır.

Akademik ertelemeyle anksiyete, depresyon, benlik saygısı, akılcı olmayan inançlar, çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 303 öğrenciye Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu, Durumluk Kaygı Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Ellis İrrasyonel Biliş Ölçeği ile Alışkanlık ve Tutum Anketi'nin Gecikmeden Kaçınma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin % 46'sının proje hazırlamada, % 28'inin sınavlara çalışmada, % 30'unun haftalık okuma görevlerinde, % 11'sinin okula ilişkin idari görevleri yerine getirmede, % 23'ünün okula devam etmede ve % 10'unun genellikle okulla ilgili görevleri yerine getirmede erteleme yaptıkları bulunmuştur. Bunun yanı sıra % 24'ünün proje hazırlamayı, % 21'inin sınavlara çalışmayı ve % 24'ünün haftalık okuma görevlerini tamamlamayı neredeyse her zaman problem şeklinde gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin % 65'inin proje hazırlama, % 62'sinin sınavlara çalışma ve % 55.1'inin haftalık okuma görevleri konusunda akademik erteleme eğilimlerini azaltmak istedikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin görevden hoşlanmama ve başarısızlık korkusu nedeniyle ertelediklerini göstermiştir. Araştırmada akademik erteleme ve depresyon, akılcı olmayan inançlar, anksiyete arasında pozitif anlamlı ilişki vardır. Benlik saygısı ve akademik erteleme arasında ise negatif anlamlı ilişki söz konusudur.

Yüksek ve düşük seviyede akademik erteleme sergileyenler arasındaki duygusal, bilişsel ve davranışsal farklılıkları Rothblum, Solomon ve Murakami (1986, 387-393) incelemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 378 öğrenciye Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu, Test Kaygısı Ölçeği, Spielberger Durumluk Kaygı Envanteri, Otonom Uyarılma Alt Ölçeği, Kas Gerginliği Alt Ölçeği ve Nedensel Boyut Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin % 41'inin neredeyse her zaman akademik erteleme davranışı gösterdiği bulunmuştur. Yüksek seviyede akademik erteleme sergileyenlerin daha çok kaygılandıkları görülmüştür. Nedensel Boyut Ölçeği'nde yüksek ve düşük seviyede erteleme yapanlar arasında anlamlı fark görülmüştür. Yüksek seviyede erteleme yapan öğrencilerin bir testteki başarısını dış faktörlere bağladıkları; düşük seviyede erteleme yapanlarınsa testteki başarısını iç faktörlere bağladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları yüksek seviyede erteleme yapanların düşük seviyede erteleme

yapanlardan daha çok durumluk kaygı yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca yüksek seviyede erteleme yapanlar anksiyeteye ilişkili daha fazla fiziksel belirti göstermiştir. Akademik erteleme davranışında cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Beswick, Rothblum ve Mann (1988, s.207-215) akademik ertelemenin psikolojik öncüllerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 164 kız 81 erkek olmak üzere toplam 245 üniversite öğrencisine Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği, Ellis İrrasyonel Biliş Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Durumluk Kaygı Envanteri ile Karar Vermeyi Erteleme Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin % 46'sının projeleri tamamlamada, % 31'inin sınavlara çalışmada, % 47'sininse haftalık okuma görevlerinde neredeyse her zaman ya da her zaman erteleme yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda depresyon, karar vermeyi erteleme, akılcı olmayan inançlar, durumluk kaygı ve akademik erteleme arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Benlik saygısı ile akademik erteleme arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benlik saygısı, kararsızlık ve mantık dışı inançların akademik ertelemeyi yordadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada benlik saygısının ve kararsızlığın akademik ertelemedeki varyansın sırasıyla % 12'sini ve % 8'ini oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşılık akılcı olmayan inançların akademik ertelemedeki varyansa çok az katkıda bulunduğu görülmüştür.

Senecal, Koestner ve Vallerand (1995) öz-düzenlemenin akademik erteleme üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 498 üniversite öğrencisine Akademik Motivasyon Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği, Hopkins Semptomlar Kontrol Listesi Depresyon Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği, Klinik Anksiyete Envanteri ile Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Erkeklerin daha çok akademik erteleme yaptıkları bulunmuştur. Kaygı, depresyon ve akademik erteleme arasında pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Benlik saygısı ve akademik erteleme arasında ise negatif anlamlı ilişki vardır. Öz-düzenlemeye ilişkin olarak akademik alanda güdülenmeme, dış düzenleme ve akademik erteleme arasında pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Bunun yanı sıra içsel motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Yani içsel nedenleri olan öğrencilerin daha az erteleme yapma ihtimalinin olduğu görülmüştür. Araştırmada depresyon,

kaygı, benlik saygısı ile öz-düzenleme değişkenlerinin (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk) akademik ertelemeyi yordadığı belirlenmiştir.

Onwuegbuzie (2000, s.105-108) lisansüstü öğrencilerde akademik ertelemeyi ve mükemmeliyetçi eğilimi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 135 öğrenciye Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasında pozitif anlamlı ilişki görülmüştür.

Lisansüstü öğrenciler arasında akademik erteleme sıklığı, istatistik kaygısının altı boyutu ile akademik erteleme arasındaki ilişki Onwuegbuzie (2004, s.3-15) tarafından araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 135 lisansüstü öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu ve İstatistiksel Kaygı Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin % 41'inin projeleri tamamlamada, % 39'unun sınavlara çalışmada, % 60'ının haftalık okuma görevlerinde, % 17'sinin okula ilişkin idari görevleri yerine getirmede, % 7'sinin okula devam etmede ve % 16'sının genellikle okulla ilgili görevleri yerine getirmede erteleme yaptıkları bulunmuştur. Bunun yanı sıra % 24'ünün projeleri tamamlamayı, % 21'inin sınavlara çalışmayı, % 41'inin haftalık okuma görevlerini bitirmeyi, % 30'unun okula ilişkin idari görevleri yerine getirmeyi, % 19'unun okula devam etmeyi ve % 8'inün genellikle okulla ilgili görevleri yerine getirmeyi neredeyse her zaman ya da her zaman problem olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin % 65'inin projeleri tamamlama, % 68'inin sınavlara çalışma, % 72'sinin haftalık okuma görevlerini bitirme, % 30'unun okula ilişkin idari görevleri yerine getirme, % 24'ünün okula devam etme ve % 43'ünün genellikle okulla ilgili görevleri yerine getirme konusunda akademik erteleme eğilimlerini azaltmak istedikleri tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, başarısızlık korkusu ve görevden hoşlanmamadan kaynaklanan akademik ertelemenin yorumlama kaygısı, sınav ve sınıf kaygısı, hesaplamalı benlik kavramı, yardım isteme korkusu ve istatistik öğretmeni korkusu ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yurt dışında yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde depresyon, akılcı olmayan inançlar, kaygı, dış düzenleme, akademik alanda güdülenmeme, durumluk kaygı, karar vermeyi erteleme arttıkça akademik ertelemenin de arttığı görülmüştür.

Benlik saygısı ve içsel motivasyon azaldıkça akademik ertelemenin arttığı ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak başarısızlık korkusundan kaynaklanan ertelemenin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikle ilgili olduğu gözlenmiştir. Araştırmalara göre depresyon, kaygı, benlik saygısı, kararsızlık, akılcı olmayan inançlar, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun akademik ertelemeyi yordadığı belirlenmiştir.

Hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan bazı araştırmalara bakıldığında depresyon arttıkça akademik ertelemenin de arttığı görülmüştür. Buna ek olarak depresyonun akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yurt içi ile yurt dışında yapılan araştırmalarda benlik saygısı ve motivasyon azaldıkça akademik ertelemenin arttığı gözlenmiştir.

2.4. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada akılcı olmayan inançlar ile ilgili araştırmalar iki kısımda ele alınmıştır.

2.4.1. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtal (1999, s.6-79) mantık dışı inançların cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim birimi ve bilim dalları açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi'nde öğrenim gören 560 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Ana-Baba Tutum Envanteri, Akılcı Olmayan İnançlar Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç toplam puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, yerleşim birimine ve bilim dalına göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelediğinde akılcı olmayan inançlar testinin suçlama eğilimi alt boyutunda cinsiyet açısından erkekler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sosyal ve fen bilim dallarındaki öğrencilerin onay ihtiyacı alt boyutunda erkekler lehine anlamlı fark olması da araştırma sonuçları arasında yer almıştır.

Üniversite öğrencilerinde karar almada öz saygı ile karar verme türlerinin mantık dışı inançlar açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği Can (2009, s.5-92) tarafından incelenmiştir. Ayrıca araştırmada, mantık dışı inançlar ve karar verme türleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Örnekleme oluşturan 750 öğrenciye Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği ile Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akılcı olmayan inanç ölçeğinden fazla ve az puan alanlar

arasında kaçınan, erteleyici, panik ve öz saygı alt ölçeği puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Önem (2010, s.5-102) akılcı olmayan inançların öfke ile öfkeyi ifade etme şekillerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversite'sinde öğrenim gören 389 kız ve 120 erkek olmak üzere toplam 509 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Onay ihtiyacı, yüksek beklentiler ve suçlama eğiliminin sürekli öfke biçiminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Onay ihtiyacı ve suçlama eğiliminin öfkeyi dışa vurma biçiminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Onay ihtiyacı, suçlama eğilimi ve aşırı kaygının öfkeyi içe tutma biçiminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yüksek beklentiler, suçlama eğilimi ve duygusal sorumsuzluğun ise öfkeyi kontrol etme biçiminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Kartol (2013, s.8-82) akılcı olmayan inançların duygusal zekaya göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 272 öğrenciye Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Kişisel becerisi, şartlara ve çevreye uyum düzeyi, stres yönetimi ve genel ruh hali düzeyi düşük olan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Gündüz (2014, s.14-70) Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve sosyal kaçınma davranışlarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Samsun 19 Mayıs Polis Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 301 öğrenciye Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Olumsuz ve Olumlu Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu ile Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Akılcı olmayan inançlar ile olumlu değerlendirilme korkusu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Akılcı olmayan inançlar ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında ise orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Benzer şekilde onay ihtiyacı alt ölçeği ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki gözlenmiştir. Aşırı kaygı alt ölçeği ile olumlu değerlendirilme korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Bu sonuçlara ek olarak öğrencilerin duygusal sorumsuzluk alt ölçeğinde kızlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Birinci sınıftaki

öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının ikinci sınıftakilere kıyasla daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Akılcı olmayan inançlar, algılanan anne-baba tutumları ve sınav kaygı seviyesi arasındaki ilişki Coşkun (2017, s.3-42) tarafından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 495 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği, Anne-Baba Tutumları Ölçeği, Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Endişe alt ölçeği puanları ile başarı alt ölçeği, saygı alt ölçeği, rahatlık alt ölçeği puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Benzer şekilde sınav kaygısı ölçeğinin gerginlik alt ölçeği puanları ile başarı alt ölçeği, saygı alt ölçeği, rahatlık alt ölçeği puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki görülmüştür. Sınav kaygısı ölçeğinin bedensel belirtiler alt ölçeği puanları ile başarı alt ölçeği, saygı alt ölçeği, rahatlık alt ölçeği puanları arasında da düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Sınav kaygısı ölçeğinin ilgisiz düşünceler alt ölçeği puanları ile başarı alt ölçeği, saygı alt ölçeği puanları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Sınav kaygısı alt ölçeğinin ilgisiz düşünceler alt ölçeği puanları ile rahatlık alt ölçeği puanları arasında ise orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Ayrıca algılanan otoriter anne baba tutumu puanları ile başarı alt ölçeği puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Algılanan otoriter anne baba tutumu puanları ile rahatlık alt ölçeği puanları arasında ise orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki görülmüştür. Algılanan demokratik anne baba tutumu puanları ile başarı alt ölçeği puanları arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Algılanan demokratik anne baba tutumu puanları ile rahatlık alt ölçeği puanları arasında ise orta düzeyde negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Algılanan koruyucu istekçi anne baba tutumu puanları ile başarı alt ölçeği, rahatlık alt ölçeği puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki görülmüştür.

Yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında akılcı olmayan inançlar arttıkça dikkatli, kaçınan, erteleyici, panik karar verme stilleri, olumlu değerlendirilme korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu, öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içe tutma ve sınav kaygısının da arttığı görülmüştür. Akılcı olmayan inançlar arttıkça sürekli öfke düzeyi ve öfkeyi kontrol etmenin ise azaldığı gözlenmiştir. Duygusal zekanın alt boyutlarından düşük düzeyde puan alan öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyete göre akılcı olmayan inanç

düzeşinin anlamlı bir fark göstermediği buna karşılık ana-baba tutumlarına göre akılcı olmayan inanç düzeşinin anlamlı bir fark gösterdiğii tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ana-baba tutumunu otoriter olarak algılayanların akılcı olmayan inançlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

2.4.2. Akılcı Olmayan İnançlar İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aboalghasemi ile Sina (2018, s.376-379) öğrencileri cinsiyetlerine göre akılcı olmayan inançlar, olumsuz değerlendirilme korkusu ile sosyal kaygı açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 300 (150 erkek ve 150 kız) dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Akılcı Olmayan İnançlar Testi, Sosyal Kaygı Ölçeği ile Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Erkek öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanlarının kızlardan fazla olduğu belirlenmiştir.

Stephenson, Watson, Chen ve Morris (2017, s.809-812) benlik saygısı, öz-şefkat ve akılcı olmayan inançları incelemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 184 üniversite öğrencisine Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Costello-Comrey Depresyon ile Anksiyete Ölçeği, Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu ve Kişisel İnanç Anketi Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmada öz-şefkat ve akılcı olmayan inançlar içerisinde yer alan öz-değer arasında orta düzeyde negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Öz-şefkat ve akılcı olmayan inançlar içerisinde yer alan düşük hayal kırıklığı toleransı arasında ise düşük düzeyde negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Bunlara ek olarak araştırmada öz-şefkatin depresyon, anksiyete, öz değer ve düşük hayal kırıklığı toleransını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Benlik saygısının ise depresyon ve anksiyeteyi anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Malhotra ve Kaur (2016, s.714-716) akılcı olmayan inançlar ve sosyal-duygusal becerileri incelemiştir. Örneklemini oluşturan 300 öğrenciye Kısaltılmış Genel Tutum ve İnanç Ölçeği ve Sosyal Beceriler Envanteri uygulanmıştır. Araştırmada akılcı olmayan inançlar ve duygusal beceriler, sosyal beceriler, sosyal-duygusal beceriler arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ilişki söz konusudur.

Kulkarni ile Patwardhan (2015, s.6507-6511) erken ergenlik dönemindeki kızlarda psikolojik iyi oluşu stresli yaşam olayları ve akılcı olmayan inançlar açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 142 kız öğrenciye Ergenler İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Ergen Yaşam Olayı Stres Ölçeği ile Çocuk ve Ergen

Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada akılcı olmayan inançlar ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyli negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Psikolojik iyi oluşun bütün alt boyutları (kendini kabul, başkalarıyla pozitif ilişkiler, özerklik, yaşamın amacı, çevre uzmanlığı, kişisel gelişim) ile akılcı olmayan inançlar arasında negatif orta düzeyli anlamlı ilişki söz konusudur. Bunlara ek olarak psikolojik iyi oluş ile akılcı olmayan inançların sinir bozucu kurallara karşı tahammülsüzlük alt boyutu arasında düşük düzeyli negatif anlamlı ilişki olduğu söz konusudur. Benzer şekilde psikolojik iyi oluş ile akılcı olmayan inançların adalet talepleri alt boyutu arasında düşük düzeyli negatif anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Psikolojik iyi oluş ile akılcı olmayan inançların kendini aşağılama alt boyutu arasında ise orta düzeyli negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Psikolojik iyi oluş ile akılcı olmayan inançların işle ilgili hayal kırıklığına tahammülsüzlük alt boyutu arasında orta düzeyli negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Ayrıca araştırmada, akılcı olmayan inançların psikolojik iyi oluştaki varyansın % 27,8'ini açıkladığı bulunmuştur.

Samar, Walton ve McDermut (2013, s.231-242) kişilik özelliklerinin akılcı olmayan inançları yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 125 üniversite öğrencisi ve 117 klinik katılımcı oluşturmuştur. Kısaltılmış Genel Tutum ve İnançlar Ölçeği, NEO Kişilik Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kişilik özelliklerinin akılcı olmayan inançları yordadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra kişilik özelliklerinin kısaltılmış genel tutum ve inançlar ölçeğinin akılcılık, kendini aşağılama, başarı ihtiyacı, onay ihtiyacı, rahatlık ihtiyacı ile adalet talebi alt ölçeklerinden elde edilen puanları yordadığı belirlenmiştir. Araştırmada duygusallığın kısaltılmış genel tutum ve inançlar ölçeğinin akılcılık hariç diğer alt ölçeklerinin tümünü (kendini aşağılama, başarı ihtiyacı, onay ihtiyacı, rahatlık ihtiyacı, adalet talebi, diğerlerini aşağılama) ve akılcı olmayan inanç toplam puanlarını yordadığı tespit edilmiştir. Dışadönüklüğün akılcılık ve kendini aşağılamayı yordadığı görülmüştür. Açıklığın rahatlık ihtiyacı ve akılcı olmayan inanç toplam puanlarını yordadığı gözlenmiştir. Sorumluluğun başarı ihtiyacı ve adalet talebini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hamidi ve Shirazi Motlagh (2010, s.1520-1524) obsesif kompulsif bozukluğa sahip hastalar ile normal bireyleri akılcı olmayan inanç ve savunma mekanizmaları açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 100 üniversite öğrencisi ve 50

obsesif kompulsif bozukluğa sahip hastaya Yale-Brown Obsesyon Kompulsiyon Ölçeği, Savunma Stili Anketi, Akılcı Olmayan İnançlar Testi uygulanmıştır. Araştırmada obsesif kompulsif bozukluğa sahip hastaların akılcı olmayan inançların yüksek beklentiler alt ölçeğinden normal bireylere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Benzer şekilde obsesif kompulsif bozukluğa sahip hastaların akılcı olmayan inançların duygusal sorumsuzluk alt ölçeğinden normal bireylere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak normal bireyler ile obsesif kompulsif bozukluğa sahip hastaların savunma mekanizmaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Obsesif kompulsif bozukluğa sahip hastaların inkâr, gerileme ve inziva savunma mekanizmalarını normal bireylere göre daha çok kullandıkları ifade edilmiştir. Buna karşın normal bireylerde ve obsesif kompulsif bozukluğa sahip hastalarda yüceltme savunma mekanizmasının kullanımında herhangi bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Kontrol odağı ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişki Wright ve Pihl (1981, s.181-182) tarafından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 80 (40 kız ve 40 erkek) üniversite öğrencisine Akılcı Olmayan İnançlar Testi ile Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Dışsallık ile onay ihtiyacı, aşırı kaygı alt ölçeği arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Dışsallık ile engellenme, bağımlı olma, çaresizlik alt ölçekleri arasında ise düşük düzeyli pozitif anlamlı ilişki söz konusudur. Ayrıca araştırmada, akılcı olmayan inançlar testi toplam puanı ile dışsallık arasında orta düzeyli pozitif anlamlı ilişki gözlenmiştir.

Akılcı olmayan inançlar ve depresyonu Nelson (1977, s.1190-1191) araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 156 üniversite öğrencisine veri toplama aracı olarak Beck Depresyon Ölçeği ile Akılcı Olmayan İnançlar Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda onay ihtiyacı, duygusal sorumsuzluk alt ölçekleri ile depresyon arasında düşük düzeyli pozitif anlamlı ilişki gözlenmiştir. Araştırmada, depresyon ile bağımlı olma, mükemmeliyetçilik alt ölçekleri arasında düşük düzeyli negatif anlamlı ilişki söz konusudur. Araştırmadan elde edilen bulgular depresyon ile yüksek beklentiler alt ölçeği, engellenme alt ölçeği, aşırı kaygı alt ölçeği, problemden kaçınma alt ölçeği, bağımlı olma alt ölçeği arasında orta düzeyli pozitif anlamlı ilişkiyi göstermiştir. Depresyon ile akılcı olmayan inançlar toplam puanı arasında da orta düzeyli pozitif anlamlı ilişki söz konusudur.

Yurt dışında yapılan bazı araştırmalara bakıldığında akılcı olmayan inançlar arttıkça depresyonun ve dışsallığın da arttığı görülmüştür. Akılcı olmayan inançlar azaldıkça duygusal beceriler, sosyal beceriler, sosyal-duygusal beceriler ve psikolojik iyi oluşun arttığı gözlenmiştir. Kişilik özelliklerinin akılcı olmayan inançları anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır. Obsesif kompulsif hastaların akılcı olmayan inançlar duygusal sorumsuzluk ve yüksek beklentiler alt ölçeklerinden normal bireylere göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Araştırmalar, akılcı olmayan inançlar (öz-değer, düşük hayal kırıklığı toleransı) arttıkça öz-şefkatin ve benlik saygısının azaldığını göstermiştir. Akılcı olmayan inançlar (düşük hayal kırıklığı toleransı) arttıkça depresyon ve anksiyetenin de arttığı görülmüştür. Bunların yanı sıra erkek öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının kızlardan fazla olduğu gözlenmiştir.

Hem yurt içi hem de yurt dışındaki bazı araştırmalara bakıldığında yurt içinde cinsiyete göre akılcı olmayan inanç düzeyinin anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Yurt dışında ise cinsiyete göre akılcı olmayan inanç düzeyinin anlamlı bir fark gösterdiği gözlenmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordayıp yordamadığını ve öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, akılcı olmayan inançlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri bölümlere, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmemelerine, dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına, genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli türünde nicel araştırmadır.

Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin var olup olmadığını ve seviyesini tespit etmeyi sağlamaktadır. Tarama yoluyla elde edilen ilişkiler gerçek neden-sonuç ilişkisi biçiminde yorumlanamamaktadır; fakat bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç için belli ipuçları sağlayarak bir değişkendeki duruma sahip olduğunda diğer değişkenin kestirilmesini sağlayabilmektedir (Karasar, 2016, s.114).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'daki bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Hukuk Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 663 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Kazara ya da elverişli örnekleme ismi ile de anılan uygun örnekleme yönteminde zaman, para ve işgücü kaybını önlemek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s.95). Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Öğrenim Görülen Fakülte, Bölüme İsteyerek Gelip Gelmeme, Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamama ve Genel Akademik Ortalama Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	447	67,4
	Erkek	216	32,6
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	180	27,1
	2.sınıf	167	25,2
	3.sınıf	170	25,6
	4.sınıf	146	22,0
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	205	30,9
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	20,4
	Hukuk Fakültesi	151	22,8
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	25,9
Bölüme İsteyerek Gelip	Evet	585	88,2
Gelmeme	Hayır	78	11,8
Dönem Kaybı Yaşayıp	Evet	150	22,6
Yaşamama	Hayır	513	77,4
Genel Akademik Ortalama	0-2 aralığı	69	10,4
	2-3 aralığı	400	60,3
	3 üzeri	194	29,3

Araştırmaya katılan öğrencilerin %67'si kız öğrenci , %33'ü erkek öğrencidir. Buna göre araştırmaya katılanların büyük bir kısmının kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin %27'si 1. Sınıf, %26'sı 3. Sınıf, %25'i 2. Sınıf, %22'si 4. Sınıflardan oluşmaktadır. Öğrencilerin %30'u Eğitim Fakültesi, %26'sı iktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %23'ü Hukuk Fakültesi, %20'si Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %88'i bölümlerine isteyerek gelirken, %12'si bölümlerine isteyerek gelmemektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün

bölümüne ve fakültesine isteyerek geldiği görülmektedir. Öğrencilerin %77'si dönem kaybı yaşamamış, %23'ü dönem kaybı yaşamıştır. Buna göre öğrencilerin büyük bir bölümünün dönem kaybı yaşamadığı görülmektedir. Öğrencilerin %60'ının akademik ortalamasının 2-3 aralığında, %29'unun 3'ün üzerinde, %10'unun ise 0-2 aralığındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Çakıcı (2003, s.56) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği ve Jones (1969) tarafından geliştirilen Yurtal (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan Akılcı Olmayan İnançlar Testi kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından ilgili araştırmalar doğrultusunda araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin olarak Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. KBF'de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmeme, dönem kaybı yaşayıp yaşamama ve genel akademik not ortalamasına ilişkin sorulara yer verilmiştir. KBF EK-3'te sunulmuştur.

3.3.2. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Akademik Erteleme Ölçeği, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiş olup öğrencilerin yapmaları gereken işleri (ders çalışma, proje hazırlama, çalışma vb.) içeren bir ölçektir. AEÖ'de toplam 19 (12 olumsuz, 7 olumlu) ifade yer almaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerin cevaplandırılmasında Likert tipli beşli dereceleme ölçeği (1= Beni Hiç Yansıtmıyor, 2= Beni Çok Az Yansıtıyor, 3= Beni Biraz Yansıtıyor, 4= Beni Çoğunlukla Yansıtıyor, 5= Beni Tamamen Yansıtıyor) kullanılmaktadır. AEÖ'den 19 ile 95 arasında puan alınmaktadır. Yüksek puan almak öğrencilerin akademik ertelemece olduklarını belirlemektedir (Çakıcı, 2003, s.68). Ölçeğe ait örnek maddeler EK-1'de sunulmuştur.

Çakıcı (2003, s.73-76) tarafından AEÖ'nün 34 ifadeden oluşan deneme formu, Ankara ilindeki 409 lise ve 449 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deneme grubundan elde edilen verilerden yararlanarak AEÖ'nün faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Sonrasında maddeler üzerinde madde analizleri yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda AEÖ'nün

çok faktörlü bir yapıya sahip olabileceği düşünülmüştür. Faktörlerin içerdiği maddeler bakımından isimlendirilmesi için varimax dik döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Döndürme işlemleri sonrasında tümü akademik erteleme ifadesi içeren 19 maddeden oluşan iki faktörlü AEÖ ortaya çıkmıştır. Birinci faktör 'erteleme', ikinci faktör 'düzenli ders çalışma alışkanlığı' olarak isimlendirilmiştir. Birinci faktörün döndürme öncesi açıkladığı varyansın % 37,350 döndürme sonrası açıkladığı varyansın % 41,884 olması nedeniyle AEÖ'nün tek boyutlu şekilde kullanılabilmesi ifade edilmiştir.

Çakıcı (2003, s.77-78) ölçeğin güvenilirliğine ait üç farklı kanıt sunmuştur. Ölçeğin geneli için Cronbach alpha güvenirlik katsayısını .92 olarak bulmuştur. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayısını erteleme için .89, düzenli ders çalışma alışkanlığı için .84 olarak bulmuştur. Ölçeğin Spearman Brown iki yarım test güvenirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87 ve dokuz maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 biçiminde bulunmuştur. Toplam 65 öğrenciye 17 gün arayla iki uygulama yapılarak elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .89, alt ölçeklerde ise erteleme için .80 ve düzenli ders çalışma alışkanlığı için .82 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Akılcı Olmayan İnançlar Testi (AOİT)

Akılcı Olmayan İnançlar Testi, Jones (1969, s.2) tarafından Albert Ellis'in akılcı olmayan inançlar olarak belirttiği inançları ölçebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Orijinal test 100 madde ile 10 alt boyuttan oluşmaktadır (Jones, 1969, s.19). Bu 10 alt boyut sırasıyla; onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, engellenme, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, problemden kaçınma, bağımlılık, çaresizlik ve mükemmeliyetçiliktir (Jones, 1969, s.34).

AOİT Yurtal (1999, s.52-58) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin cevaplandırılmasında Likert tipli beşli dereceleme ölçeği kullanılmaktadır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-2'de sunulmuştur. AOİT'nin toplam puanı olumsuz maddeler tersten puanlandıktan sonra bütün ölçek maddelerinin toplanmasıyla sağlanmaktadır. Alt ölçeklerin toplam puanı o ölçeğe ilişkin maddelerin toplanmasıyla elde edilmektedir. AOİT'den alınan puanların yükselmesi akılcı olmayan inançların arttığına, puanların düşmesi ise azaldığına işaret etmektedir. Türkçeye uyarlanma yapıldıktan sonra yapı geçerliğini bulmak için 238 üniversite öğrencisine AOİT'yi uygulayarak faktör analizini yapmıştır.

Faktör analizinde varimax dik döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Döndürme işlemleri sonrasında AOİT'nin 45 madde ve sekiz faktörden oluştuğu görülmüştür. Faktör yüklerine bakıldığında onay ihtiyacı için .66-.47; yüksek beklentiler için .71-.37; suçlama eğilimi için .74-.48; duygusal sorumsuzluk için .60-.41; aşırı kaygı için .61-.41; bağımlılık için .72-.43; çaresizlik için .69-.36; mükemmeliyetçilik için .57-.48 arasında değişen gözlenmiştir. Faktör analizi sonucunda faktör yükü yüksek çıkan maddeler kendi içinde tekrardan numaralandırılmıştır. Böylelikle 45 madde ve sekiz alt boyuttan oluşan AOİT ortaya çıkmıştır. Sekiz alt boyut sırasıyla; onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçiliktir.

Onay ihtiyacı boyutunu oluşturan maddeler 1, 12, 25, 31, 36 ve 39. maddelerdir. Yüksek beklentiler alt boyutunu oluşturan maddeler 2, 6, 13, 18, 22, 26 ve 42. maddelerdir. Suçlama eğilimi alt boyutunu oluşturan maddeler 3, 14, 19, 23 ve 27. maddelerdir. Duygusal sorumsuzluk alt boyutunu oluşturan maddeler 4, 7, 15, 20, 24, 32, 40 ve 43. maddelerdir. Aşırı kaygı alt boyutunu oluşturan maddeler 8, 29, 33, 41 ve 44. maddelerdir. Bağımlı olma alt boyutunu oluşturan maddeler 5, 9, 16, 17 ve 28. maddelerdir. Çaresizlik alt boyutunu oluşturan maddeler 10, 21, 30, 34 ve 37. maddelerdir. Mükemmeliyetçilik alt boyutunu oluşturan maddeler 11, 35, 38 ve 45. maddelerdir (Yurtal, 1999, s.126).

Yurtal (1999, s.60-61) ölçeğin güvenilirliği için iki ayrı kanıt sunmuştur. AOİT'nin iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach alpha yönteminden yararlanmıştır. AOİT'den elde edilen toplam puan için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı $r = .74$ 'tür. Alt boyutlar için $r = .41-.90$ arasında değerler gözlenmiştir. Çukurova Üniversitesi'nde sınıf öğretmenliği ile psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinde öğrenim gören 93 öğrenciye üç hafta ara ile iki uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin geneli için korelasyon katsayısı $r = .71$ bulunmuştur. Alt boyutlar için $r = .46-.82$ arasında değişen korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Testin orijinalinin güvenilirliğini belirlemede test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Testin toplam puanı için korelasyon katsayısı $r = .92$ olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için $r = .67-.87$ arasında değişen değerler gözlenmiştir (Jones, 1969, s.40).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama işleminde veri toplama araçlarını üniversite öğrencilerine uygulayabilmek için Ufuk Üniversitesi Etik Kurulundan ve Ufuk Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi, Fen Edebiyat Fakóltesi, Hukuk Fakóltesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dekanlığından izin alınmıştır. Sonrasında uygulama için oğretim üyeleriyle görüşülerek gün ve saat belirlenmiştir. Öğrencilerin gönüllülük esası doğrultusunda ölçekleri doldurmaları 20 dakika almış, oğretim üyelerine ve oğrencilere uygulama sonunda teşekkür edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilen analizinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 23 kullanılmıştır. Analizlere geçmeden önce akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlara ilişkin puanların normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlar ait puanların normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla arpıklık ve basıklık değerlerinden faydalanılmıştır. Akademik erteleme, akılcı olmayan inançlar puanlarından elde edilen basıklık ve arpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görölmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Bu doğrultuda akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlar puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Akılcı olmayan inançların akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığı oklu Doğrusal Regresyon Analiziyle incelenmiştir. Akademik erteleme davranışının ve akılcı olmayan inançların cinsiyete, oğrenim görölen bölüme isteyerek gelip gelmemeye, dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemede Bağımsız Örneklemler İçin T-Testi kullanılmıştır. Akademik erteleme davranışının ve akılcı olmayan inançların sınıf düzeyine, oğrenim görölen fakólteye, genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemede İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Tablo 2’de akademik erteleme puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Tablo 3’te akılcı olmayan inançlar puanlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 2**Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Erteleme	663	1,00	4,83	2,80	0,81	,191	-,615
Düzenli							
Ders Çalışma Alışkanlığı	663	1,14	5,00	3,07	0,70	,083	-,087
Akademik Erteleme	663	1,89	4,21	2,90	0,41	,282	-,232

Tablo 2 incelendiğinde erteleme puan ortalamasının $\bar{x} = 2,80 \pm 0,81$, düzenli ders çalışma alışkanlığı puan ortalamasının $\bar{x} = 3,07 \pm 0,70$ ve akademik erteleme puan ortalamasının $\bar{x} = 2,90 \pm 0,41$ olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin değerlerin -3 ile +3 aralığında olduğu görülerek verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997).

Tablo 3**Akılcı Olmayan İnançlar Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Onay İhtiyacı	663	1,00	5,00	2,82	0,79	,088	-,308
Yüksek Beklentiler	663	1,29	4,86	3,09	0,53	-,027	,434
Suçlama Eğilimi	662	1,00	4,80	2,79	0,69	-,035	-,302
Duygusal Sorumsuzluk	663	1,00	4,50	2,71	0,60	,141	-,072
Aşırı Kaygı	663	1,80	5,00	3,21	0,53	-,046	-,021
Bağımlı Olma	663	1,00	5,00	3,77	0,69	-,719	,917
Çaresizlik	663	1,20	4,80	3,18	0,57	-,137	,178
Mükemmeliyetçilik	663	1,75	4,50	3,22	0,50	-,050	-,141
Akılcı Olmayan İnançlar	663	2,02	3,87	3,06	0,29	-,093	,330

Tablo 3 incelendiğinde onay ihtiyacı puan ortalamasının $\bar{x}= 2,82\pm0,79$, yüksek beklentiler puan ortalamasının $\bar{x}= 3,09\pm0,53$, suçlama eğilimi puan ortalamasının $\bar{x}= 2,79\pm0,69$, duygusal sorumsuzluk puan ortalamasının $\bar{x}= 2,71\pm0,60$, aşırı kaygı puan ortalamasının $\bar{x}= 3,21\pm0,53$, bağımlı olma puan ortalamasının $\bar{x}= 3,77\pm0,69$, çaresizlik puan ortalamasının $\bar{x}= 3,18\pm0,57$, mükemmeliyetçilik puan ortalamasının $\bar{x}= 3,22\pm0,50$, akılcı olmayan inançlar puan ortalamasının $\bar{x}= 3,06\pm0,29$ olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise değerlerin -3 ile +3 aralığında olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997).



BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu araştırma akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığı ve öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmeme, dönem kaybı yaşayıp yaşamama, genel akademik not ortalaması) açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla oluşturulan araştırma problemlerine yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırma problemlerinin ele alındığı sırayla sunulmuştur.

4.1. “Akılcı olmayan inançlar (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçilik), üniversite öğrencilerinin akademik davranışlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Akılcı olmayan inançların üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığı belirlemek için doğrusallık ve normallik varsayımları karşılandığından dolayı çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analizden önce değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 4’te ve çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4**Değişkenler Arasındaki İlişkiler**

Akılcı Olmayan İnançlar		Akademik Erteleme
Onay İhtiyacı	r	,095*
	p	,014
Yüksek Beklentiler	r	-,057
	p	,143
Suçlama Eğilimi	r	,193**
	p	,000
Duygusal Sorumsuzluk	r	-,056
	p	,148
Aşırı Kaygı	r	-,003
	p	,947
Bağımlı Olma	r	,072
	p	,063
Çaresizlik	r	,098*
	p	,012
Mükemmelliyetçilik	r	,047
	p	,232
Akılcı Olmayan İnançlar	r	,096*
	p	,014

****p<0,01 , *p<0,05**

Tablo 4 incelendiğinde akademik erteleme ile onay ihtiyacı arasında pozitif, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0,09$, $p<0,05$). Akademik erteleme ile yüksek beklentiler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Akademik erteleme ile suçlama eğilimi arasında pozitif, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,19$, $p<0,05$). Akademik erteleme ile duygusal sorumsuzluk arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$.) Benzer şekilde akademik erteleme ile aşırı kaygı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Akademik erteleme ile bağımlı olma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Akademik erteleme ile çaresizlik arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

($r=0,01$, $p<0,05$). Akademik erteleme ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar toplam puanı arasında pozitif, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0,01$, $p<0,05$).

Tablo 5

Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,559	0,195		13,093	0,000		
Onay İhtiyacı	0,024	0,023	0,046	1,049	0,294	0,095	0,041
Yüksek Beklentiler	-0,081	0,031	-0,104	-2,586	0,010	-0,057	-0,101
Suçlama Eğilimi	0,108	0,023	0,183	4,627	0,000	0,193	0,178
Duygusal Sorumsuzluk	-0,017	0,027	-0,026	-0,649	0,516	-0,058	-0,025
Aşırı Kaygı	-0,015	0,032	-0,019	-0,470	0,638	-0,002	-0,018
Bağımlı Olma	0,011	0,026	0,018	0,412	0,680	0,069	0,016
Çaresizlik	0,069	0,031	0,095	2,209	0,028	0,100	0,086
Mükemmeliyetçilik	0,019	0,031	0,023	0,588	0,557	0,046	0,023
R=0,243 , R ² =0,059							
F (8,661)=5,106 , p=0,000							

Tablo 5 incelendiğinde yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken (akademik erteleme) arasındaki korelasyonlara bakıldığında onay ihtiyacı ve akademik erteleme arasında pozitif düşük düzeyde ilişki ($r=0,09$) görülmektedir. Kısmi korelasyonun $r=0,04$ olduğu görülmektedir. Yüksek beklentiler ve akademik erteleme arasında negatif düşük düzeyde ($r=0,05$) ilişki söz konusudur. Kısmi korelasyonun $r=0,10$ olduğu belirlenmiştir. Suçlama eğilimi ve akademik erteleme arasında pozitif düşük düzeyde ($r=0,19$) ilişki görülmüştür. Kısmi korelasyon $r=0,17$ olarak belirlenmiştir. Duygusal sorumsuzluk ve akademik erteleme arasında negatif düşük düzeyde ($r=0,05$) ilişki söz konusudur. Kısmi korelasyon $r=0,02$ olarak belirlenmiştir. Aşırı kaygı ve akademik erteleme arasında negatif düşük düzeyde ($r=0,00$) ilişki söz konusudur. Kısmi korelasyon $r=0,01$ olarak

görülmüştür. Bağımlı olma ve akademik erteleme arasında pozitif düşük düzeyde ($r=0,06$) ilişki söz konusudur. Kısmi korelasyon $r=0,01$ olarak belirlenmiştir. Çaresizlik ve akademik erteleme arasında pozitif düşük düzeyde ($r=0,10$) ilişki söz konusudur. Kısmi korelasyon $r=0,08$ olarak belirlenmiştir. Mükemmelliyeçilik ve akademik erteleme arasında pozitif düşük düzeyde ($r=0,04$) ilişki söz konusudur. Kısmi korelasyon $r=0,02$ olarak belirlenmiştir.

Onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmelliyeçilik değişkenleri birlikte akademik erteleme davranışıyla düşük düzeyde anlamlı ilişki vermektedir ($R=0,243$, $R^2=0,059$, $p<0,01$). Adı geçen sekiz değişken birlikte, akademik ertelededeki toplam varyansın %5,9'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme üzerindeki görece önem sırası suçlama eğilimi, yüksek beklentiler, çaresizlik, onay ihtiyacı, duygusal sorumsuzluk, mükemmelliyeçilik, aşırı kaygı ve bağımlı olmadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi ve çaresizlik değişkenlerinin akademik erteleme üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma ve mükemmelliyeçilik anlamlı yordayıcı değildir ($p>0,05$). Regresyon analizi sonuçlarına göre akademik ertelemenin yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

Akademik Erteleme= $2,559 + (0,024)$. Onay ihtiyacı - $(0,081)$. Yüksek beklentiler + $(0,0108)$. Suçlama eğilimi - $(0,017)$. Duygusal sorumsuzluk - $(0,015)$. Aşırı kaygı + $(0,011)$. Bağımlı olma + $(0,069)$. Çaresizlik + $(0,019)$. Mükemmelliyeçilik

4.2. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6**Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	t	sd	p
Erteleme	Kız	447	2,76	0,83	-2,103	661	,036*
	Erkek	216	2,90	0,77			
Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı	Kız	447	3,12	0,68	2,677	661	,008*
	Erkek	216	2,97	0,74			
Akademik Erteleme	Kız	447	2,89	0,43	-1,004	661	0,316
	Erkek	216	2,92	0,37			

***p<0,05**

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Buna karşılık öğrencilerin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($t(661)=2,103$; $p<0,05$). Erkek öğrencilerin “erteleme” alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{x} = 2,90$), kız öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{x} = 2,76$) göre daha yüksektir. Yani erkekler kızlara göre daha fazla erteleme eğilimi göstermektedir. “Düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutundan alınan puanlar da cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir ($t(661) = 2,677$; $p<0,05$). Kız öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{x} = 3,12$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{x} = 2,97$) göre daha yüksektir. Yani kızlar erkeklere göre daha düzenli ders çalışmaktadır.

4.3. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin tespitinde ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7**Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Sınıf düzeyi	n	Ortalama	Ss	F	sd	p
Erteleme	1.sınıf	180	2,89	0,83	1,895	3 659	0,129
	2.sınıf	167	2,70	0,82			
	3.sınıf	170	2,76	0,81			
	4.sınıf	146	2,86	0,78			
Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı	1.sınıf	180	2,98	0,72	1,880	3 659	0,132
	2.sınıf	167	3,15	0,67			
	3.sınıf	170	3,11	0,74			
	4.sınıf	146	3,05	0,65			
Akademik Erteleme	1.sınıf	180	2,92	0,41	0,839	3 659	0,473
	2.sınıf	167	2,87	0,42			
	3.sınıf	170	2,89	0,37			
	4.sınıf	146	2,93	0,42			

***p<0,05**

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

4.4. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) öğrenim gördükleri fakülterlere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrenim gördükleri fakülterlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlemede ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

**Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenim Gördükleri Fakülterele Göre
Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Öğrenim Görülen Fakülte	n	Ortalama	Ss	F	sd	p	Post-Hoc Tukey Analizi
Erteleme	Eğitim Fakültesi	205	3,02	0,83	7,642	3 659	,000*	Eğitim>
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	2,66	0,86				Fen
	Hukuk Fakültesi	151	2,72	0,76				Edebiyat, Hukuk
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	2,72	0,75				
Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı	Eğitim Fakültesi	205	2,99	0,68	3,118	3 659	,026*	Eğitim>
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	3,11	0,63				Fen
	Hukuk Fakültesi	151	3,01	0,72				Edebiyat
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	3,19	0,74				
Akademik Erteleme	Eğitim Fakültesi	205	3,01	0,43	8,360	3 659	,000*	İktisadi ve İdari
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	2,83	0,42				Bilimler>
	Hukuk Fakültesi	151	2,83	0,35				Eğitim
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	2,89	0,39				

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrenim gördükleri fakülterele göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($F(3, 659) = 8,360; p < 0,05$). Analiz sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesinde ($\bar{x} = 3,01$) öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının Fen Edebiyat Fakültesinde ($\bar{x} = 2,83$) ve Hukuk Fakültesinde ($\bar{x} = 2,83$) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Fen Edebiyat ve Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla akademik erteleme davranışı sergileme eğilimindedirler.

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($F(3, 659) = 7,642; p < 0,05$). Eğitim Fakültesinde ($\bar{x} = 3,02$) öğrenim gören

öğrencilerin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanların Fen Edebiyat fakültesinde ($\bar{x}=2,66$) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani Eğitim Fakültesindeki öğrenciler Fen Edebiyat Fakültesindeki öğrencilere kıyasla daha fazla erteleme davranışı sergileme eğilimi göstermektedirler.

Tablo 8’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymuştur ($F(3, 659) = 3,118; p<0,05$). Bu doğrultuda İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde ($\bar{x}= 3,19$) öğrenim gören öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutundan aldıkları puanların Eğitim Fakültesinde ($\bar{x}= 2,99$) öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha düzenli ders çalışmaktadırlar.

4.5. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9**Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Bölümlerine İsteyerek Gelip Gelmelerine Göre T-Testi Sonuçları**

		n	Ortalama	Ss	t	sd	p
Erteleme	Evet	585	2,77	0,80	-2,882	661	,004*
	Hayır	78	3,05	0,84			
Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı	Evet	585	3,08	0,71	1,146	661	0,252
	Hayır	78	2,99	0,65			
Akademik Erteleme	Evet	585	2,89	0,40	-2,896	661	,004*
	Hayır	78	3,03	0,44			

***p<0,05**

Tablo 9 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($t(661)= 2,896$; $p<0,05$). Bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin ($\bar{x}=3,03$) akademik erteleme davranışının bölüme isteyerek gelen ($\bar{x}=2,89$) öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanların bölüme isteyerek gelip gelmemeye göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($t(661)= 2,882$; $p<0,05$). Bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x}=3,05$) bölüme isteyerek gelen öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x}=2,77$) daha yüksektir. Yani bölümlerine isteyerek gelmeyen öğrenciler bölümlerine isteyerek gelen öğrencilere kıyasla daha fazla erteleme eğilimi göstermektedir. Bu bulguların tersine öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutu puanlarının bölüme isteyerek gelip gelmeye göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.6. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10**Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre T-Testi Sonuçları**

		n	Ortalama	Ss	t	sd	p
Erteleme	Evet	150	2,96	0,79	2,663	661	,008*
	Hayır	513	2,76	0,81			
Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı	Evet	150	2,96	0,69	-2,206	661	,028*
	Hayır	513	3,10	0,70			
Akademik Erteleme	Evet	150	2,96	0,41	1,948	661	0,052
	Hayır	513	2,89	0,41			

***p<0,05**

Tablo 10 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Buna karşılık öğrencilerin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanların dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir ($t(661)=2,663$; $p<0,05$). Dönem kaybı yaşayan öğrencilerin “erteleme” alt boyutu puanları ($\bar{x}=2,96$) dönem kaybı yaşamayan öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x}=2,76$) daha yüksektir. Yani dönem kaybı yaşayan öğrenciler, dönem kaybı yaşamayan öğrencilere kıyasla daha fazla erteleme eğilimi göstermektedirler. Öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutundan aldıkları puanların dönem kaybı yaşayıp yaşamaya göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($t(661)=2,206$; $p<0,05$). Dönem kaybı yaşamayan öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x}=3,10$) dönem kaybı yaşayanların aldıkları puanlardan ($\bar{x}=2,96$) daha yüksektir. Yani dönem kaybı yaşamayan öğrenciler daha düzenli ders çalışmaktadırlar.

4.7. “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin tespitinde ilişkisiz

örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Genel akademik not ortalaması	n	Ortalama	Ss	F	sd	p	Post-Hoc Tukey Analizi
Erteleme	0-2 aralığı	69	3,07	0,66				0-2
	2-3 aralığı	400	2,87	0,81	13,471	3	,000*	aralığı>
	3 üzeri	194	2,57	0,82		659		3 üzeri
Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı	0-2 aralığı	69	2,73	0,56				3 üzeri>
	2-3 aralığı	400	3,02	0,68	22,618	3	,000*	0-2
	3 üzeri	194	3,31	0,72		659		aralığı
Akademik Erteleme	0-2 aralığı	69	2,94	0,40				
	2-3 aralığı	400	2,92	0,41	2,869	3	0,057	
	3 üzeri	194	2,84	0,39		659		

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir, $p>0,05$. Buna karşılık öğrencilerin “erteleme” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($F(3,659)=13,471$, $p>0,05$). Genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrencilerin “erteleme” alt boyutu puanlarının ($\bar{x}=3,07$) genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=2,57$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrenciler, genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilere kıyasla daha fazla erteleme eğilimi göstermektedir. “Düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($F(3,659)=22,618$, $p<0,05$). Genel akademik not ortalaması 3 üzerinde olan öğrencilerin “düzenli ders çalışma” alışkanlığı alt boyutu puanlarının ($\bar{x}=3,31$) genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=2,73$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani genel

akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrenciler, genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrencilere kıyasla daha düzenli ders çalışmaktadırlar.

4.8. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	t	sd	p																																																																																												
Onay İhtiyacı	Kız	447	2,86	0,79	1,943	661	0,052																																																																																												
	Erkek	216	2,73	0,79				Yüksek Beklentiler	Kız	447	3,12	0,51	2,369	661	,018*	Erkek	216	3,02	0,55	Suçlama Eğilimi	Kız	447	2,68	0,70	-5,786	661	,000*	Erkek	215	3,00	0,62	Duygusal Sorumsuzluk	Kız	447	2,72	0,61	0,734	661	0,463	Erkek	216	2,68	0,59	Aşırı Kaygı	Kız	447	3,21	0,52	0,259	661	0,796	Erkek	216	3,20	0,54	Bağımlı Olma	Kız	447	3,80	0,67	1,386	661	0,166	Erkek	216	3,72	0,73	Çaresizlik	Kız	447	3,19	0,56	0,674	661	0,500	Erkek	216	3,16	0,58	Mükemmelliyetçilik	Kız	447	3,20	0,50	-1,969	661	,049*	Erkek	216	3,28	0,50	Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673
Yüksek Beklentiler	Kız	447	3,12	0,51	2,369	661	,018*																																																																																												
	Erkek	216	3,02	0,55				Suçlama Eğilimi	Kız	447	2,68	0,70	-5,786	661	,000*	Erkek	215	3,00	0,62	Duygusal Sorumsuzluk	Kız	447	2,72	0,61	0,734	661	0,463	Erkek	216	2,68	0,59	Aşırı Kaygı	Kız	447	3,21	0,52	0,259	661	0,796	Erkek	216	3,20	0,54	Bağımlı Olma	Kız	447	3,80	0,67	1,386	661	0,166	Erkek	216	3,72	0,73	Çaresizlik	Kız	447	3,19	0,56	0,674	661	0,500	Erkek	216	3,16	0,58	Mükemmelliyetçilik	Kız	447	3,20	0,50	-1,969	661	,049*	Erkek	216	3,28	0,50	Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673	Erkek	216	3,06	0,30								
Suçlama Eğilimi	Kız	447	2,68	0,70	-5,786	661	,000*																																																																																												
	Erkek	215	3,00	0,62				Duygusal Sorumsuzluk	Kız	447	2,72	0,61	0,734	661	0,463	Erkek	216	2,68	0,59	Aşırı Kaygı	Kız	447	3,21	0,52	0,259	661	0,796	Erkek	216	3,20	0,54	Bağımlı Olma	Kız	447	3,80	0,67	1,386	661	0,166	Erkek	216	3,72	0,73	Çaresizlik	Kız	447	3,19	0,56	0,674	661	0,500	Erkek	216	3,16	0,58	Mükemmelliyetçilik	Kız	447	3,20	0,50	-1,969	661	,049*	Erkek	216	3,28	0,50	Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673	Erkek	216	3,06	0,30																				
Duygusal Sorumsuzluk	Kız	447	2,72	0,61	0,734	661	0,463																																																																																												
	Erkek	216	2,68	0,59				Aşırı Kaygı	Kız	447	3,21	0,52	0,259	661	0,796	Erkek	216	3,20	0,54	Bağımlı Olma	Kız	447	3,80	0,67	1,386	661	0,166	Erkek	216	3,72	0,73	Çaresizlik	Kız	447	3,19	0,56	0,674	661	0,500	Erkek	216	3,16	0,58	Mükemmelliyetçilik	Kız	447	3,20	0,50	-1,969	661	,049*	Erkek	216	3,28	0,50	Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673	Erkek	216	3,06	0,30																																
Aşırı Kaygı	Kız	447	3,21	0,52	0,259	661	0,796																																																																																												
	Erkek	216	3,20	0,54				Bağımlı Olma	Kız	447	3,80	0,67	1,386	661	0,166	Erkek	216	3,72	0,73	Çaresizlik	Kız	447	3,19	0,56	0,674	661	0,500	Erkek	216	3,16	0,58	Mükemmelliyetçilik	Kız	447	3,20	0,50	-1,969	661	,049*	Erkek	216	3,28	0,50	Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673	Erkek	216	3,06	0,30																																												
Bağımlı Olma	Kız	447	3,80	0,67	1,386	661	0,166																																																																																												
	Erkek	216	3,72	0,73				Çaresizlik	Kız	447	3,19	0,56	0,674	661	0,500	Erkek	216	3,16	0,58	Mükemmelliyetçilik	Kız	447	3,20	0,50	-1,969	661	,049*	Erkek	216	3,28	0,50	Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673	Erkek	216	3,06	0,30																																																								
Çaresizlik	Kız	447	3,19	0,56	0,674	661	0,500																																																																																												
	Erkek	216	3,16	0,58				Mükemmelliyetçilik	Kız	447	3,20	0,50	-1,969	661	,049*	Erkek	216	3,28	0,50	Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673	Erkek	216	3,06	0,30																																																																				
Mükemmelliyetçilik	Kız	447	3,20	0,50	-1,969	661	,049*																																																																																												
	Erkek	216	3,28	0,50				Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673	Erkek	216	3,06	0,30																																																																																
Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	447	3,07	0,28	0,423	661	0,673																																																																																												
	Erkek	216	3,06	0,30																																																																																															

***p<0,05**

Tablo 12 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Benzer şekilde öğrencilerin “onay ihtiyacı” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. “Yüksek beklentiler” alt

boyutundan alınan puanların ise cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($t(661)=2,369$ $p<0,05$). Kızların “yüksek beklentiler” alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{x}=3,12$) erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,02$) daha yüksektir. Yani kızların erkek öğrencilere göre yüksek beklentileri daha fazladır. “Suçlama eğilimi” alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($t(661)=5,786$ $p<0,05$). Erkeklerin “suçlama eğilimi” alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{x}=3,00$) kızların puan ortalamalarından ($\bar{x}=2,68$) daha yüksektir. Yani erkeklerin suçlama eğilimi kızlara kıyasla daha yüksektir. “Duygusal sorumsuzluk” alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). “Aşırı kaygı” alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). “Bağımlı olma” alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). “Çaresizlik” alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). “Mükemmelliyeçilik” alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($t(661)=1,969$ $p<0,05$). Erkeklerin mükemmelliyeçilik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{x}=3,28$) kızların puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,20$) daha yüksektir. Yani erkeklerde mükemmelliyeçilik kızlara kıyasla daha yüksektir.

4.9. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin tespitinde ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	Ortalama	Ss	F	sd	p
Onay İhtiyacı	1.sınıf	180	2,80	0,85	0,512	3; 659	0,674
	2.sınıf	167	2,84	0,75			
	3.sınıf	170	2,86	0,73			
	4.sınıf	146	2,76	0,83			
Yüksek Beklentiler	1.sınıf	180	3,10	0,52	0,854	3; 659	0,465
	2.sınıf	167	3,04	0,51			
	3.sınıf	170	3,08	0,52			
	4.sınıf	146	3,13	0,56			
Suçlama Eğilimi	1.sınıf	180	2,79	0,65	1,273	3; 659	0,283
	2.sınıf	166	2,84	0,70			
	3.sınıf	170	2,80	0,70			
	4.sınıf	146	2,69	0,71			
Duygusal Sorumsuzluk	1.sınıf	180	2,69	0,54	1,700	3; 659	0,166
	2.sınıf	167	2,69	0,65			
	3.sınıf	170	2,66	0,64			
	4.sınıf	146	2,80	0,58			
Aşırı Kaygı	1.sınıf	180	3,22	0,52	0,658	3; 659	0,578
	2.sınıf	167	3,17	0,54			
	3.sınıf	170	3,20	0,50			
	4.sınıf	146	3,25	0,55			
Bağımlı Olma	1.sınıf	180	3,76	0,75	0,791	3; 659	0,499
	2.sınıf	167	3,83	0,67			
	3.sınıf	170	3,78	0,64			
	4.sınıf	146	3,71	0,69			
Çaresizlik	1.sınıf	180	3,18	0,52	1,792	3; 659	0,147
	2.sınıf	167	3,26	0,61			
	3.sınıf	170	3,15	0,52			
	4.sınıf	146	3,13	0,62			
Mükemmelliyeçilik	1.sınıf	180	3,30	0,54	2,330	3; 659	0,073
	2.sınıf	167	3,20	0,46			
	3.sınıf	170	3,21	0,45			
	4.sınıf	146	3,16	0,54			
Akılcı Olmayan İnançlar	1.sınıf	180	3,07	0,28	0,131	3; 659	0,942
	2.sınıf	167	3,07	0,27			
	3.sınıf	170	3,06	0,28			
	4.sınıf	146	3,06	0,31			

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlar toplam puanlarının ve akılcı olmayan inanç alt boyutlarından (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçilik) aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.10. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin tespitinde ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Öğrenim Gördükleri Fakülterele Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi
Sonuçları

		n	Ortalama	Ss	F	sd	p	Post-Hoc Tukey Analizi
Onay İhtiyacı	Eğitim Fakültesi	205	2,83	0,79	1,990	3; 659	0,114	
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	2,95	0,70				
	Hukuk Fakültesi	151	2,75	0,82				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	2,76	0,84				
Yüksek Beklentiler	Eğitim Fakültesi	205	3,01	0,52	2,201	3; 659	0,087	
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	3,12	0,43				
	Hukuk Fakültesi	151	3,14	0,64				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	3,11	0,49				
Suçlama Eğilimi	Eğitim Fakültesi	205	2,76	0,70	5,437	3; 659	,001*	İktisadi ve İdari Bilimler>Fen Edebiyat
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	2,66	0,70				
	Hukuk Fakültesi	151	2,73	0,67				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	171	2,96	0,65				
Duygusal Sorumsuzluk	Eğitim Fakültesi	205	2,69	0,61	3,429	3; 659	,017*	Fen Edebiyat>İktisadi ve İdari Bilimler
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	2,85	0,56				
	Hukuk Fakültesi	151	2,69	0,61				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	2,64	0,61				
Aşırı Kaygı	Eğitim Fakültesi	205	3,14	0,54	2,829	3; 659	,038*	Hukuk>Eğitim
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	3,20	0,44				
	Hukuk Fakültesi	151	3,30	0,56				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	3,24	0,53				
Bağımlı Olma	Eğitim Fakültesi	205	3,78	0,69	0,384	3; 659	0,764	
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	3,75	0,58				
	Hukuk Fakültesi	151	3,82	0,72				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	3,75	0,75				
Çaresizlik	Eğitim Fakültesi	205	3,19	0,57	0,244	3; 659	0,865	
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	3,21	0,49				
	Hukuk Fakültesi	151	3,15	0,57				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	3,18	0,61				
Mükemmelliyetçilik	Eğitim Fakültesi	205	3,21	0,47	0,459	3; 659	0,711	
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	3,19	0,42				
	Hukuk Fakültesi	151	3,24	0,58				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	3,25	0,52				
Akılcı Olmayan İnançlar	Eğitim Fakültesi	205	3,04	0,31	0,966	3; 659	0,408	
	Fen Edebiyat Fakültesi	135	3,09	0,24				
	Hukuk Fakültesi	151	3,06	0,32				
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	172	3,07	0,26				

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının öğrenim görülen fakülterele göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin “onay ihtiyacı” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği ($p>0,05$) görülmüştür. Öğrencilerin “yüksek beklentiler” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Öğrencilerin “suçlama” eğilimi alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülterele göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir ($F(3,659)=5,437$ $p<0,05$). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin “suçlama eğilimi” alt boyutu puanları ($\bar{x}=2,96$) Fen Edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=2,66$) daha yüksektir. Yani İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin suçlama eğilimi Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Öğrencilerin “duygusal sorumsuzluk” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir ($F(3,659)=3,429$ $p<0,05$). Fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin “duygusal sorumsuzluk” alt boyutu puanları ($\bar{x}=2,85$) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinden puanlarından ($\bar{x}=2,64$) daha yüksektir. Yani Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin duygusal sorumsuzluğu, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Öğrencilerin “aşırı kaygı” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($F(3,659)=2,829$ $p<0,05$). Hukuk Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin “aşırı kaygı” alt boyutu puanları ($\bar{x}=3,30$) Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=3,14$) daha yüksektir. Yani hukuk fakültesi öğrencilerinin eğitim fakültesi öğrencilerine kıyasla aşırı kaygısı daha yüksektir. Öğrencilerin “bağımlı olma” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Benzer olarak öğrencilerin “çaresizlik” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin mükemmelliyetçilik alt boyutu puanlarının da öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$).

4.11. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları bölüme isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bölüme isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur



Tablo 15**Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Bölüme İsteyerek Gelip Gelmelerine Göre T-Testi Sonuçları**

		n	Ortalama	Ss	t	sd	p
Onay İhtiyacı	Evet	585	2,82	0,78	0,274	661	0,784
	Hayır	78	2,79	0,85			
Yüksek Beklentiler	Evet	585	3,09	0,52	0,267	661	0,790
	Hayır	78	3,07	0,55			
Suçlama Eğilimi	Evet	584	2,77	0,69	-1,213	661	0,226
	Hayır	78	2,87	0,67			
Duygusal Sorumsuzluk	Evet	585	2,71	0,59	0,265	661	0,791
	Hayır	78	2,69	0,70			
Aşırı Kaygı	Evet	585	3,21	0,52	-0,123	661	0,902
	Hayır	78	3,22	0,60			
Bağımlı Olma	Evet	585	3,78	0,69	0,853	661	0,394
	Hayır	78	3,71	0,69			
Çaresizlik	Evet	585	3,17	0,55	-1,636	661	0,102
	Hayır	78	3,28	0,64			
Mükemmelliyetçilik	Evet	585	3,23	0,50	0,715	661	0,475
	Hayır	78	3,19	0,52			
Akılcı Olmayan İnançlar	Evet	585	3,06	0,28	-0,063	661	0,949
	Hayır	78	3,07	0,31			

***p<0,05**

Tablo 15 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlar toplam puanlarının ve akılcı olmayan inanç alt boyutlarından (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma ve çaresizlik, mükemmelliyetçilik) aldıkları puanların bölüme isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.12. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançlarının Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre T-Testi Sonuçları

		n	Ortalama	Ss	t	sd	p
Onay İhtiyacı	Evet	150	2,87	0,85	0,945	661	0,346
	Hayır	513	2,80	0,77			
Yüksek Beklentiler	Evet	150	3,02	0,56	-1,899	661	0,058
	Hayır	513	3,11	0,51			
Suçlama Eğilimi	Evet	149	2,94	0,72	3,204	661	,001*
	Hayır	513	2,74	0,67			
Duygusal Sorumsuzluk	Evet	150	2,63	0,63	-1,709	661	0,088
	Hayır	513	2,73	0,60			
Aşırı Kaygı	Evet	150	3,17	0,57	-1,113	661	0,267
	Hayır	513	3,22	0,51			
Bağımlı Olma	Evet	150	3,78	0,75	0,064	661	0,949
	Hayır	513	3,77	0,67			
Çaresizlik	Evet	150	3,20	0,59	0,386	661	0,700
	Hayır	513	3,18	0,56			
Mükemmelliyetçilik	Evet	150	3,30	0,52	2,166	661	,031*
	Hayır	513	3,20	0,49			
Akılcı Olmayan İnançlar	Evet	150	3,07	0,30	0,303	661	0,762
	Hayır	513	3,06	0,28			

***p<0,05**

Tablo 16 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği

görülmektedir ($p>0,05$). “Onay ihtiyacı” alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamaya göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). “Yüksek beklentiler” alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamaya göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). “Suçlama eğilimi” alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir ($t(661)=3,204$ $p<0,05$). Dönem kaybı yaşayan öğrencilerin “suçlama eğilimi” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x}=2,94$) dönem kaybı yaşamayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=2,74$) daha yüksektir. Yani dönem kaybı yaşayan öğrencilerin suçlama eğilimleri dönem kaybı yaşamayanlara kıyasla daha yüksektir. “Duygusal sorumsuzluk” alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Aşırı kaygı alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamaya göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Bağımlı olma alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Çaresizlik alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Mükemmelliyeçilik alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir ($t(661)=0,303$ $p>0,05$). Dönem kaybı yaşayan öğrencilerin mükemmelliyeçilik alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x}=3,30$) dönem kaybı yaşamayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=3,20$) daha yüksektir. Yani dönem kaybı yaşayan öğrencilerin mükemmelliyeçiliği dönem kaybı yaşamayanlara kıyasla daha yüksektir.

4.13. “Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin tespitinde ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	Ortalama	Ss	F	sd	p	Post-Hoc Tukey Analizi
Onay İhtiyacı	0-2 aralığı	69	2,69	0,81	1,591	3; 659	0,205	
	2-3 aralığı	400	2,86	0,77				
	3 üzeri	194	2,78	0,83				
Yüksek Beklentiler	0-2 aralığı	69	2,97	0,55	4,321	3; 659	,014*	3 üzeri>0-2 aralığı
	2-3 aralığı	400	3,07	0,50				
	3 üzeri	194	3,17	0,56				
Suçlama Eğilimi	0-2 aralığı	68	2,95	0,69	2,322	3; 659	0,099	
	2-3 aralığı	400	2,77	0,70				
	3 üzeri	194	2,75	0,66				
Duygusal Sorumsuzluk	0-2 aralığı	69	2,59	0,68	1,957	3; 659	0,142	
	2-3 aralığı	400	2,71	0,59				
	3 üzeri	194	2,75	0,61				
Aşırı Kaygı	0-2 aralığı	69	3,18	0,57	8,103	3; 659	,000*	3 üzeri>2-3 aralığı
	2-3 aralığı	400	3,16	0,52				
	3 üzeri	194	3,34	0,51				
Bağımlı Olma	0-2 aralığı	69	3,56	0,78	3,663	3; 659	,026*	2-3 aralığı>0- 2 aralığı
	2-3 aralığı	400	3,80	0,64				
	3 üzeri	194	3,78	0,75				
Çaresizlik	0-2 aralığı	69	3,07	0,68	1,604	3; 659	0,202	
	2-3 aralığı	400	3,19	0,54				
	3 üzeri	194	3,21	0,57				
Mükemmeliyetçilik	0-2 aralığı	69	3,26	0,55	1,240	3; 659	0,290	
	2-3 aralığı	400	3,24	0,48				
	3 üzeri	194	3,18	0,51				
Akılcı Olmayan İnançlar	0-2 aralığı	69	2,99	0,32	2,891	3; 659	0,056	
	2-3 aralığı	400	3,06	0,27				
	3 üzeri	194	3,09	0,30				

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). “Onay ihtiyacı” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). “Yüksek beklentiler” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($F(3,659)=4,321$ $p<0,05$). Genel akademik not ortalaması 3

üzeri olan öğrencilerin “yüksek beklentiler” alt boyutu puanları ($\bar{x}=3,17$) 0-2 aralığında olan öğrencilerinden puanlarından ($\bar{x}=2,97$) daha yüksektir. Yani genel akademik not ortalaması 3 üzeri öğrencilerin yüksek beklentileri genel akademik not ortalaması 0-2 olanlara kıyasla daha fazladır. “Suçlama eğilimi” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). “Duygusal sorumsuzluk” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). “Aşırı kaygı” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($F(3,659)=8,103$ $p<0,05$). Genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin “aşırı kaygı” alt boyut puanları ($\bar{x}=3,34$) 2-3 aralığında olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=3,16$) daha yüksektir. Yani genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin, genel akademik not ortalaması 2-3 aralığında olan öğrencilere kıyasla aşırı kaygıları daha yüksektir. “Bağımlı olma” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür ($F(3,659)=3,663$ $p<0,05$). Genel akademik not ortalaması 2-3 aralığında olan öğrencilerin bağımlı olma alt boyutu puanları ($\bar{x}=3,80$) 0-2 aralığında olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=3,56$) daha yüksektir. Yani genel akademik not ortalaması 2-3 aralığında olan öğrenciler, genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrencilere kıyasla daha fazla bağımlıdırlar. “Çaresizlik” alt boyut puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). “Mükemmeliyetçilik” alt boyut puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$).

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma akılcı olmayan inançların (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmeliyetçilik) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığı ile öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüme isteyerek gelip gelmeme, dönem kaybı yaşayıp yaşamama, genel akademik not ortalaması) açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde, araştırma problemlerine yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulguların tartışma ve yorumu sunulmuştur.

5.1. Akılcı Olmayan İnançların (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçilik) Üniversite Öğrencilerinin Akademik Davranışlarının Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularında öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir (bk. Tablo 4). Değişken arasında ilişkilere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Onay ihtiyacı ve akademik erteleme arasında pozitif ancak düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır (bk. Tablo 4). Yani, onay ihtiyacı arttıkça akademik erteleme de artmaktadır. Alan yazında onay ihtiyacı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulgusunun tersine Bridges ve Roig (1997) yaptıkları araştırmada söz konusu değişkenler arasında anlamlı ilişki olmadığını bulmuştur.

Yüksek beklentiler ve akademik erteleme arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (bk. Tablo 4). Alan yazında söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalara rastlanmamıştır.

Suçlama eğilimi ve akademik erteleme arasında pozitif ancak düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır (bk. Tablo 4). Ancak alan yazında, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalara rastlanmamıştır.

Duygusal sorumsuzluk ve akademik erteleme arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (bk. Tablo 4). Alan yazında araştırma bulgusuyla benzer sonuç elde eden araştırma vardır (Bridges ve Roig, 1997, s.942).

Aşırı kaygı ve akademik erteleme arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (bk. Tablo 4). Alan yazın incelendiğinde, araştırma bulgusuna benzer şekilde söz konusu değişkenler arasında ilişki olmadığını belirten araştırmaya rastlanmıştır (Bridges ve Roig, 1997, s.942).

Bağımlı olma ve akademik erteleme arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (bk. Tablo 4). Alan yazında söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalara rastlanmamıştır.

Çaresizlik ve akademik erteleme arasında pozitif ancak düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır (bk. Tablo 4). Ancak alan yazın incelendiğinde, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalara rastlanmamıştır.

Mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (bk. Tablo 4). Ancak alan yazın incelendiğinde, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalara rastlanmamıştır.

Akılcı olmayan inançlar toplam puanı ve akademik erteleme arasında pozitif ancak düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 4). Araştırma bulgusuna benzer şekilde söz konusu değişkenler arasında pozitif ancak düşük düzeyde ilişki olduğunu belirten araştırmalara rastlanmıştır (Berber Çelik ve Odacı, s.35, 38; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988, s.213; Bridges ve Roig, 1997, s.942). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçların araştırma bulgusunu desteklediği görülmektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Solomon ve Rothblum (1984, s.507) örnekleme 342 öğrenciden oluşan araştırmalarında söz konusu değişkenler arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur.

Akılcı olmayan inançlar alt boyutlarının birlikte üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarıyla düşük düzeyde anlamlı bir ilişki verdiği görülmüştür (bk. Tablo 5). Sekiz değişken birlikte akademik ertelededeki toplam varyansın %5,9'unu açıklamaktadır. Değişkenlerin her birinin akademik ertelemeyle arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması ve ilişkilerin bazılarının anlamlı

olmaması sekiz değişkenin akademik ertelemedeki toplam varyansa katkısının az olmasına yol açmış olabileceği düşünölmektedir.

Araştırma bulgularında yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme davranışındaki görelî önem sırası suçlama eğilimi, yüksek beklentiler, çaresizlik, onay ihtiyacı, duygusal sorumsuzluk, mükemmelliyetçilik, aşırı kaygı ve bağımlı olmadır (bk. Tablo 5). Akademik erteleme üzerinde en etkili olan değişken suçlama eğilimi, en az etkili olan değişken ise bağımlı olmadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına dair t-testi sonuçları incelendiğinde onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi ve çaresizlik değişkenlerinin akademik erteleme için anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir (bk. Tablo 5). Duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma ve mükemmelliyetçilik ise anlamlı yordayıcı değildir. Alan yazın incelendiğinde Bridges ve Roig (1997, s.943)'in yaptıkları araştırmada akılcı olmayan inançların onay ihtiyacı, duygusal sorumsuzluk ve kaygı alt boyutlarının akademik ertelemeyi yordayıp yordamadığını inceledikleri görölmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde duygusal sorumsuzluğun ve kaygının akademik ertelemeyi yordamadığını belirtmişlerdir. Bridges ve Roig (1997, s.943) araştırmalarında, bu araştırmadan farklı olarak onay ihtiyacının akademik ertelemeyi anlamlı olarak yordamadığını bulmuştur. İki araştırmada onay ihtiyacı değişkeni açısından farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni örneklem farklılıkları olabilir.

Alan yazın incelediğinde, genel olarak akılcı olmayan inançların akademik ertelemeyi yordayıp yordamadığına ilişkin araştırmalara rastlanmıştır. Yapılan araştırmalarda akılcı olmayan inançların akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlenmiştir (Berber Çelik ve Odacı, 2015, s.39; Çetin, 2016). Bunların tersine Kağan (2009, s.125) yaptığı araştırmada akılcı olmayan inançların akademik erteleme davranışını yordamadığını bulmuştur.

5.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Cinsiyetlerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akademik erteleme davranışında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (bk. Tablo 6). Bu bulgu daha önce yapılan araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Arıkan, 2016, s.68; Çakıcı, 2003, s.105; Kaplan, 2017, s.32; Kınık, 2015,

s.38; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986, s.391; Söyleyen, 2018, s.51; Yıldız, 2015, s.55; Yurdakul, 2017, s.38).

Alan yazında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğuna ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Akdoğan, 2013, s.46; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006, s.65; Bulut, 2014, s.46; Çetin, 2009, s.3; Sarıoğlu, 2011, s.59, Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995, s.614; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009, s.249). Bu araştırmalarda erkeklerin kız öğrencilerden daha fazla akademik erteleme yaptıkları belirtilmiştir.

Alt boyutlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin “erteleme” puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 6). Tablo 6’da görüldüğü üzere erkekler kızlara göre daha fazla erteleme yapmaktadır. Alan yazında üniversite öğrencilerinde erteleme alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak yapılan bir araştırmada farklı örnekleme erteleme alt boyutunun cinsiyet farklılıkları açısından incelendiği görülmüştür. Akkuş (2018, s.64) sekizinci sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin erteleme alt boyutu puanlarının kız öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulmuştur. Akkuş (2018, s.64)’un araştırma bulgusu farklı örneklemler olmasına rağmen bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 6). Tablo 6’da görüldüğü üzere kızlar erkeklere göre daha düzenli ders çalışmaktadır. Üniversite öğrencilerinde düzenli ders çalışma alışkanlığı alt boyutunun cinsiyet değişkeni açısından fark gösterip göstermediğine ilişkin araştırmaya alan yazında rastlanmamıştır. Ancak yapılan bir araştırmada farklı örnekleme düzenli ders çalışma alışkanlığı alt boyutunda cinsiyet farklılarının ele alındığı görülmüştür. Akkuş (2018, s.64) sekizinci sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlığı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Akkuş (2018, s.64)’un araştırma bulgusunu bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

5.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Sınıf Düzeylerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akademik erteleme (erteleme ile düzenli ders çalışma alışkanlığı) davranışında sınıf düzeyine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (bk. Tablo 7). Alan yazın incelendiğinde, akademik erteleme açısından bu araştırma bulgusuyla benzerlik gösteren araştırma bulgularının olduğu görülmüştür (Gün, Turabik ve Başkan, 2019, s.8; Kaplan, 2017, s.32; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009, s.250; Yıldırım, 2015, s.45). Alan yazında erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda sınıf düzeyi değişkeninin erteleme alt boyutu ve düzenli ders çalışma alışkanlığı alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Alan yazında akademik erteleme davranışında sınıf düzeyi açısından anlamlı fark olduğunu belirten araştırmalar vardır (Arıkan, 2016, s.70; Berber Çelik, 2014, s.73; Bulut, 2014, s.47; Demir, 2017, s.38; Kandemir, 2010, s.66, Rosário, Costa, Núñez, González-Pienda, Solano ve Valle, 2009, s.121). Kandemir (2010, s.66) üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara özellikle de üniversite birinci sınıflara kıyasla daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediklerini belirtmiştir. Bulut (2014, s.47) da üniversite üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıflara kıyasla daha çok akademik erteleme yaptıklarını ifade etmiştir.

5.4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Öğrenim Gördükleri Fakülterele Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akademik erteleme davranışında öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 8). Ayrıca Tablo 8’de Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin Fen Edebiyat ve Hukuk Fakültesindeki öğrencilerden daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri görülmektedir. Araştırma bulgusuna benzer şekilde Kımık (2015, s.46) yaptığı araştırmada akademik ertelemeye öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Ayrıca Fen Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Hukuk Fakültesi öğrencilerinden daha çok akademik erteleme yaptıklarını ifade etmiştir. Yıldırım (2015, s.43) ise öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinde fakülteye göre anlamlı bir fark olduğunu

belirtmesinin yanı sıra Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İlahiyat, İktisadi ve İdari Bilimler ve Fen Edebiyat fakültesi öğrencilerinden daha çok akademik erteleme yaptıklarını ifade etmiştir.

Alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin “erteleme” puanlarının öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir (bk. Tablo 8). Tablo 8’de görüldüğü üzere Eğitim Fakültesi öğrencileri Fen Edebiyat Fakültesindeki öğrencilere kıyasla daha çok erteleme eğilimi sergilemektedir. İki fakültedeki öğrenciler arasında erteleme alt boyutu puanları açısından farklılık görülme sebebinin öğrencilerin sorumluluk bilinçlerinin ve çalışma alışkanlıklarının farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazında erteleme alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırma bulguları doğrultusunda öğrenim görülen fakülte değişkeninin erteleme alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur (bk. Tablo 8). Tablo 8’de görüldüğü üzere İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğrenciler Eğitim Fakültesindeki öğrencilere kıyasla daha düzenli ders çalışmaktadırlar. Alan yazında düzenli ders çalışma alışkanlığı alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırma bulguları doğrultusunda öğrenim görülen fakülte değişkeninin düzenli ders çalışma alışkanlığı alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

5.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Bölümlerine İsteyerek Gelip Gelmemelerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarında bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 9). Tablo 9’da görüldüğü üzere bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin akademik erteleme davranışları bölüme isteyerek gelen öğrencilerden daha yüksektir. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Albayrak (2014, s.54-55) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarında mesleğini isteyerek tercih etme durumlarına bağlı

olarak anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Mesleğini istemeyerek tercih eden öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, mesleğini isteyerek tercih edenlere kıyasla daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Balkıs (2006, s.180) bölümü isteyerek seçmeyen ve bölümünde okumaktan memnun olmayan öğretmen adaylarının, bölümünü isteyerek seçen ve bölümünde okumaktan memnun olan öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir.

Alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin “erteleme” alt boyutu puanlarında bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 9). Tablo 9’da görüldüğü üzere bölümlerine isteyerek gelmeyen öğrenciler bölümlerine isteyerek gelen öğrencilere kıyasla daha fazla ertelemektedirler. Alan yazında erteleme alt boyutunun bölüme isteyerek gelip gelmemeye göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırma bulguları doğrultusunda bireylerin erteleme davranışı göstermelerinde bölümlerine isteyerek gelmemelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” puanlarında bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (bk. Tablo 9). Düzenli ders çalışma alışkanlığı puanlarının bölüme isteyerek gelip gelmemeye göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya alan yazında rastlanmamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda bölüme isteyerek gelip gelmeme değişkeninin düzenli ders çalışma alışkanlığı için önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

5.6. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur (bk. Tablo 10). Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını dönem kaybı yaşama açısından ele alan araştırmaya rastlanmamıştır.

Alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanların dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı bir fark gösterdiği

bulunmuştur (bk. Tablo 10). Tablo 10’da görüldüğü üzere dönem kaybı yaşayan öğrenciler, dönem kaybı yaşamayan öğrencilere kıyasla daha fazla ertelemektedir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin erteleme davranışlarını dönem kaybı yaşama açısından ele alan araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutundan aldıkları puanların dönem kaybı yaşayıp yaşamalarına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur (bk. Tablo 10). Tablo 10’da görüldüğü dönem kaybı yaşamayan öğrenciler daha düzenli ders çalışmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin düzenli ders çalışma alışkanlıklarını dönem kaybı yaşama açısından ele alan araştırmaya rastlanmamıştır.

5.7. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının (Erteleme ve Düzenli Ders Çalışma Alışkanlığı) Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akademik erteleme davranışında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (bk. Tablo 11). Örneklemdeki öğrencilerin çoğunun genel akademik not ortalamasının 2-3 aralığında yığılmasının diğer bir deyişle homojen olmasının (bk. Tablo 1) akademik erteleme davranışında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark elde edilememesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgusuna benzer şekilde Kaplan (2017, s.32) yaptığı araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur.

Alan yazın incelendiğinde genel akademik not ortalaması ile akademik başarı değişkeninin aynı anlamda ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı alan yazında başka bulgular olduğu da göze çarpmaktadır. Arıkan (2016, s.73) öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinde akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Yıldız (2015, s.62) da üniversite akademik erteleme tutumlarında akademik başarıları açısından anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Akademik erteleme davranışında genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark olduğunu belirten araştırmalara da rastlanmıştır (Albayrak, 2014, s.58; Berber Çelik, 2014, s.73; Çok, 2018, s.118). Çok (2018, s.118) 4’lük sisteme göre genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrencilerin, 2.01-3.00 ve 3.01-4.00

aralığında olan öğrencilere kıyasla daha fazla akademik erteleme yaptıklarını belirtmiştir.

Alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin “erteleme” puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur (bk. Tablo 11). Tablo 11’de görüldüğü üzere genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrenciler, genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilere kıyasla daha fazla ertelemektedirler. Alan yazında erteleme alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırma bulguları doğrultusunda genel akademik not ortalaması değişkeninin erteleme alt boyutu için önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “düzenli ders çalışma alışkanlığı” puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur (bk. Tablo 11). Tablo 11’de görüldüğü üzere genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrenciler, genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrencilere kıyasla daha düzenli ders çalışmaktadırlar. Alan yazında düzenli ders çalışma alışkanlığı alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırma bulguları doğrultusunda genel akademik not ortalaması değişkeninin düzenli ders çalışma alışkanlığı alt boyutu için önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

5.8. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Cinsiyetlerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akılcı olmayan inançlarda cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 12). Bu bulguya benzer şekilde, öğrencilerin akılcı olmayan inançlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Bulğur, 2017, s.44; Gündüz, 2014, s.65; Yurtal, 1999, s.66; Kartol, 2013, s.69).

Alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin “onay ihtiyacı” puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (bk. Tablo 12). Bu bulgu daha önce yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Gündüz, 2014, s.64-65; Keser, 2017, s.41; Yurtal, 1999, s.74; Zwemer ve Deffenbacher, 1984, s.392). Araştırma bulgusu kuramsal temel doğrultusunda değerlendirildiğinde erkek ve kız öğrencilerin içindeki yaşadıkları toplumdaki insanlar tarafından onaylanma ve

sevilmeyi şiddetli bir ihtiyaç olarak düşünmelerinde, onaylandıkları takdirde ise daha fazla onay ihtiyacı ve onayın sürmesiyle ilgili endişelerinde önemli bir farkın bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5)

Öğrencilerin “yüksek beklentiler” puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 12). Tablo 12’de görüldüğü üzere kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek beklentileri daha fazladır. Üniversite öğrencilerinde yüksek beklentilerin cinsiyete göre fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı örnekleme yüksek beklentileri cinsiyet açısından inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Aydoğdu, 2017, s.48; Göller, 2010, s.78). Araştırma bulgusuna benzer şekilde Göller (2010, s.78) örneklemini ergenlerin olduğu araştırmasında, kız öğrencilerin yüksek beklentiler alt boyutu puanlarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Aydoğdu (2017, s.48) ise örneklemini lise öğrencilerinin oluşturduğu araştırmasında kız öğrencilerin yüksek beklentilerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgusu kuramsal açıdan değerlendirildiğinde kız öğrencilerin kendilerinden daha fazla yüksek beklentisinin olduğu ve kendilerini değerli görebilmeleri için başarılı olmaları gerektiğine yönelik inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca yüksek beklentiler kız öğrencilerde daha yüksek derecede risk alma korkusuna, hata yapma korkusuna ve belirli görevlerde başarısızlığa yol açarak çalışmayı ve başarıyı engelleyen bir unsur olabilir (Jones, 1969, s.5-6). Alan yazında araştırma bulgusunun tersine üniversite öğrencilerinin yüksek beklentiler puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olmadığını belirten araştırmalara da rastlanmıştır (Keser, 2017, s.41; Yurtal, 1999, s.73-74, Zwemer ve Deffenbacher, 1984, s.392).

Üniversite öğrencilerinin “suçlama eğilimi” puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 12). Tablo 12’de görüldüğü üzere erkeklerin suçlama eğilimi kızlara kıyasla daha yüksektir. Alan yazındaki araştırmalarda araştırma bulgusunu destekler şekilde, erkek üniversite öğrencilerinin suçlama eğiliminin kız üniversite öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtilmiştir (Keser, 2017, s.40; Yurtal, 1999, s.73; Zwemer ve Deffenbacher, 1984, s.392). Araştırma bulgusu kuramsal temel açısından ele alındığında erkek öğrencilerde bazı insanların kötü olduğu için cezalandırılmaları, kınanmaları gerektiğine yönelik düşüncelerinin ve kendilerini suçlamalarının kız

öğrencilere daha fazla olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin kendilerine yönelik düşmanlığı ve kızgınlığı hata yapabilecekleri inancını ve akılcı amaçlar belirlemelerini engelleyebilir (Jones, 1969, s.6).

Öğrencilerin “duygusal sorumsuzluk” puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (bk. Tablo 12). Bu bulguya benzer bulgular elde eden araştırmalar bulunmaktadır (Keser, 2017, s.41; Yurtal, 1999, s.73; Zwemer ve Deffenbacher, 1984, s.392). Farklı örnekleme de araştırma bulgusuna benzer olarak Aydoğdu (2016, s.48), lise öğrencilerinin duygusal sorumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanlarda cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Araştırma bulgusu kuramsal açıdan değerlendirildiğinde mutsuzluğun çevre koşullarından kaynaklandığı inancında ve çevre koşullarını denetim altına alma gücünden yoksun olunduğu inancında kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra cinsiyete göre öğrenciler arasında dışsal olaylardan rahatsız olmama, olaylara verilen anlamlardan dolayı rahatsız olma ve sorumluluğu diğer insanlara ya da çevreye atarak duygularının sorumluluklarını almama noktasında önemli fark bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.7)

Üniversite öğrencilerinin “aşırı kaygı” puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (bk. Tablo 12). Alan yazın incelendiğinde, bu bulgunun daha önce yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür (Gündüz, 2014, s.65; Yurtal, 1999, s.73; Zwemer ve Deffenbacher, 1984, s.392). Araştırma bulgusu kuramsal temel doğrultusunda değerlendirildiğinde erkek ve kız öğrenciler arasında tehlikeli, korku verici unsurların kaygı kaynağı olduğuna inanma ve sürekli olarak bunların ortaya çıkma ihtimali üzerinde durma noktasında önemli fark olmadığı söylenebilir. Öğrencilerde gerçekte gerçekleşebilecek olaylara ilişkin aşırı kaygı olduğunda çoğunlukla öğrenciler, korku verici olayın gerçekleşmesine ilişkin ihtimalleri abartarak kaygılarını şiddetlendirebilir ve bu durum akılcı inancı engelleyebilir (Jones, 1969, s.7-8).

Üniversite öğrencilerinin “bağımlı olma” puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (bk. Tablo 12). Bu bulguya benzer şekilde, Yurtal (1999) üniversite öğrencilerinin bağımlı olma alt boyutundan aldıkları puanlarda cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Araştırma bulguları kuramsal açıdan değerlendirildiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında diğerlerine

bağımlı olmanın gerektiğine yönelik inançlarda, kendilerinden daha güçlü bir başkasına dayanma ihtiyacının olduğuna yönelik inançlarda, kendilerine yönelik güvenlerinin azalarak bir şeyleri kendilerinin daha az yapmaları ve kontrollerini kaybetmeleri noktasında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.8-9).

Üniversite öğrencilerinin “çaresizlik” puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (bk. Tablo 12). Alan yazın incelendiğinde, bu bulgunun daha önce yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Keser, 2017, s.41; Yurtal, 1999, s.73; Zwemer ve Deffenbacher, 1984, s.392). Araştırma bulguları kuramsal açıdan değerlendirildiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında geçmişte herhangi bir şeyin yaşamlarını güçlü bir şekilde etkilediğine yönelik inanç, gelecekte de benzer şekilde etkileyeceğine yönelik inanç, davranışlarının sorumluluğunu almama, bazı şeyleri değiştirmenin zor olduğuna yönelik inanç veya olanı değiştirmenin mümkün olmadığına yönelik inanç noktalarında önemli farkın olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 12). Tablo 12’de görüldüğü üzere erkeklerde mükemmeliyetçilik kızlara kıyasla daha yüksektir. Araştırma bulgularını destekleyici nitelikte Zwemer ve Deffenbacher (1984, s.392) yaptıkları araştırmada, erkek öğrencilerin kızlardan daha mükemmeliyetçi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulguları kuramsal açıdan değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla problemlerine ilişkin mükemmel bir çözüm olduğuna yönelik inançlarının ve değişmez bir doğrunun olduğuna ilişkin inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla karşılaştığı problemlerde her zaman mükemmel bir çözüm beklentisi içinde bulunarak her alternatifin bütün ayrıntılarını düşünmek zorunda hissederek problemin çözümüne ulaşma konusunda daha fazla zorlanacakları söylenebilir (Jones, 1969, s.9).

5.9. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Sınıf Düzeylerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akılcı olmayan inançlarda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 13). Araştırma bulgusuna benzer şekilde, Yurtal (1999, s.67) yaptığı araştırmada akılcı olmayan inançlarda sınıf düzeyi açısından anlamlı fark

olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda sınıf düzeyi değişkeninin akılcı olmayan inançlar üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Akılcı olmayan inançlarla ilgili alan yazın incelendiğinde sınıf düzeyi ve yaş değişkeninin aynı anlamda ele alındığı görülmüştür. Bu doğrultuda alan yazında araştırma bulgularıyla tutarlı başka bulgular olduğu da görülmüştür. Bulğur (2017, s.45) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinde akılcı olmayan inançlarında yaşlarına göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Akılcı olmayan inanç alt boyutlarından alınan puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir (bk. Tablo 13). Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma bulgusuyla benzer araştırma bulguların olduğu görülmüştür (Keser, 2017, s.49-50; Yurtal, 1999, s.75). Araştırma bulgularından ve diğer araştırmalardan yola çıkarak sınıf düzeyi değişkeninin akılcı olmayan inanç alt boyutları için önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

“Onay ihtiyacı” kuramsal temel doğrultusunda değerlendirildiğinde sınıf düzeyleri farklı öğrenciler arasında içinde yaşadıkları toplumdaki insanlar tarafından onaylanma ve sevmeyi şiddetli bir ihtiyaç olarak düşünmelerinde, onaylandıkları takdirde ise daha fazla onay ihtiyacı ve onayın sürmesiyle ilgili endişelerinde önemli bir farkın bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5).

“Yüksek beklentiler” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde sınıf düzeyleri farklı öğrenciler arasında kendilerinden daha fazla yüksek beklentinin olması, kendilerini değerli görebilmeleri için başarılı olmaları gerektiğine yönelik inançlar, risk alma korkusu ve hata yapma korkusunun belirli görevlerde başarısızlığa yol açma noktasında önemli farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5-6).

“Suçlama eğilimi” kuramsal temel açısından ele alındığında sınıf düzeyi farklı olan öğrenciler arasında bazı insanların kötü olduğu için cezalandırılmaları, kınanmaları gerektiğine yönelik düşüncelerinde ve kendilerine yönelik düşmanlıklarında önemli fark olmadığı söylenebilir. Ayrıca sınıf düzeyi farklı öğrencilerin kendilerine yönelik düşmanlıkları ve kızgınlıklarının hata yapabileceklerine inanmalarını, akılcı amaçlar belirlemeleri engelleme noktasında önemli farklılıkların olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.6).

“Duygusal sorumsuzluk” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde sınıf düzeyi farklı öğrenciler arasında mutsuzluğun çevre koşullarından kaynaklandığı inancında ve çevre koşullarını denetim altına alma gücünden yoksun olunduğu inancında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra sınıf düzeylerine göre öğrenciler arasında dışsal olaylardan rahatsız olmama, olaylara verilen anlamlardan dolayı rahatsız olma ve sorumluluğu diğer insanlara ya da çevreye atarak duygularının sorumluluklarını almama noktasında önemli fark bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.7).

“Aşırı kaygı” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde sınıf düzeyi farklı öğrenciler arasında tehlikeli, korku verici unsurların kaygı kaynağı olduğuna inanma ve sürekli olarak bunların ortaya çıkma ihtimali üzerinde durma noktasında önemli fark olmadığı söylenebilir. Öğrencilerde gerçekte gerçekleşebilecek olaylara ilişkin aşırı kaygı olduğunda çoğunlukla öğrenciler, korku verici olayın gerçekleşmesine dair ihtimalleri abartarak kaygılarını şiddetlendirebilir ve bu durum akılcı inancı engelleyebilir (Jones, 1969, s.7-8).

“Bağımlı olma” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde sınıf düzeyi farklı öğrenciler arasında diğerlerine bağımlı olmanın gerektiğine yönelik inançlarda, kendilerinden daha güçlü bir başkasına dayanma ihtiyacının olduğuna yönelik inançlarda, kendilerine yönelik güvenlerinin azalarak bir şeyleri kendilerinin daha az yapmaları ve kontrollerini kaybetmeleri noktasında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.8-9).

“Çaresizlik” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde sınıf düzeyi farklı öğrenciler arasında geçmişte herhangi bir şeyin yaşamlarını güçlü bir şekilde etkilediğine yönelik inanç, gelecekte de benzer şekilde etkileyeceğine yönelik inanç, davranışlarının sorumluluğunu almama, bazı şeyleri değiştirmenin zor olduğuna yönelik inanç veya olanı değiştirmenin mümkün olmadığına yönelik inanç noktalarında önemli farkın olmadığı söylenebilir.

“Mükemmelliyeçik” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde sınıf düzeyi farklı öğrenciler arasında problemlerine ilişkin mükemmel bir çözüm olduğuna yönelik inançlar ve değişmez bir doğrunun olduğuna ilişkin inançlar noktasında önemli farkın olmadığı söylenebilir. Ayrıca sınıf düzeyi farklı öğrenciler arasında karşılaştıkları problemlerde her zaman mükemmel bir çözüm beklentisi içinde

bulunarak her alternatifin bütün ayrıntılarını düşünmek zorunda hissederek problemin çözümüne ulaşma konusunda önemli farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.9).

5.10. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Öğrenim Gördükleri Fakültelelere Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akılcı olmayan inançlarda öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 14). Öğrencilerin akılcı olmayan inançlarında öğrenim görülen fakülte açısından anlamlı fark olup olmadığını inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan alan yazında, akılcı olmayan inançlarla ilgili araştırmalarda öğrenim görülen fakülte değişkeni yerine bilim dalları değişkeninin ele alındığı görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde Yurtal (1999, s.69) fen bilimleri ile sosyal bilimler dallarındaki öğrencilerin akılcı olmayan inançları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirtmiştir. Buradan yola çıkarak öğrenim görülen fakülte değişkeninin akılcı olmayan inançlar üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin “onay ihtiyacı” puanlarında öğrenim gördükleri fakültelelere göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 14). Öğrencilerin onay ihtiyacı alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakültelelere göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrenim görülen fakülte değişkeninin onay ihtiyacı üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Onay ihtiyacı kuramsal temel doğrultusunda değerlendirildiğinde fakülteleri farklı öğrenciler arasında içinde yaşadıkları toplumdaki insanlar tarafından onaylanma ve sevmeyi şiddetli bir ihtiyaç olarak düşünme, onaylandıkları takdirde ise daha fazla onay ihtiyacı ve onayın sürmesiyle ilgili endişede önemli bir farkın bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5).

Öğrencilerin “yüksek beklentiler” puanlarında öğrenim gördükleri fakültelelere göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. (bk Tablo 14). Alan yazında öğrencilerin yüksek beklentiler alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakültelelere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan alan yazında, akılcı olmayan inançlarla ilgili araştırmalarda öğrenim görülen fakülte değişkeni yerine bilim dalları değişkeninin ele alındığı görülmüştür.

Araştırma bulgularına benzer şekilde Yurtal (1999, s.69) üniversite öğrencilerinin yüksek beklentiler alt boyutu puanlarında bilim dallarına göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrenim görülen fakülte değişkeninin yüksek beklentiler alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Yüksek beklentiler kuramsal açıdan değerlendirildiğinde fakülteleri farklı olan öğrenciler arasında kendilerinden daha fazla yüksek beklentinin olması, kendilerini değerli görebilmeleri için başarılı olmaları gerektiğine yönelik inançlar, risk alma korkusu ve hata yapma korkusunun belirli görevlerde başarısızlığa yol açma noktasında önemli farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5-6).

Öğrencilerin suçlama eğilimi alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur (bk. Tablo 14). Tablo 14'te görüldüğü üzere İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin suçlama eğilimi Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Alan yazında öğrencilerin suçlama eğilimi alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrenim görülen fakülte değişkeninin suçlama eğilimi alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Suçlama eğilimi kuramsal temel açısından ele alındığında İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğrencilerin Fen Edebiyat Fakültesindeki öğrencilere kıyasla bazı insanların kötü olduğu için cezalandırılmaları, kınanmaları gerektiğine yönelik düşüncelerinin ve kendilerine yönelik düşmanlıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. İktisadi İdari Bilimler Fakültesindeki öğrencilerin Fen Edebiyat Fakültesindeki öğrencilere kıyasla kendilerine yönelik düşmanlıkları ve kızgınlıklarının hata yapabileceklerine inanmalarına daha fazla yol açtığı, akılcı amaçlar belirlemelerini engellediği söylenebilir (Jones, 1969, s.6).

Öğrencilerin “duygusal sorumsuzluk” alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur (bk. Tablo 14). Tablo 14'te görüldüğü üzere Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin duygusal sorumsuzluğu, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Alan yazında öğrencilerin duygusal sorumsuzluk alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrenim görülen fakülte değişkeninin duygusal sorumsuzluk alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olduğu

söylenbilir. Duygusal sorumsuzluk kuramsal açıdan değerlendirildiğinde Fen Edebiyat Fakültesindeki öğrencilerin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğrencilere kıyasla mutsuzluğun çevre koşullarından kaynaklandığı inancının ve çevre koşullarını denetim altına alma gücünden yoksun olduğu inancının daha fazla olduğu söylenebilir. Fen Edebiyat Fakültesindeki öğrencilerin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesindeki öğrencilere kıyasla dışsal olaylardan rahatsız olmama, olaylara verilen anlamlardan dolayı daha fazla rahatsız olma ve daha fazla derecede sorumluluğu diğer insanlara ya da çevreye atarak duygularının sorumluluklarını almadıkları söylenebilir (Jones, 1969, s.7).

Öğrencilerin “aşırı kaygı” alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur (bk. Tablo 14). Tablo 14’te görüldüğü üzere hukuk fakültesi öğrencilerinin eğitim fakültesi öğrencilerine kıyasla aşırı kaygısı daha yüksektir. Alan yazında öğrencilerin aşırı kaygı alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrenim görülen fakülte değişkeninin aşırı kaygı alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Aşırı kaygı kuramsal açıdan değerlendirildiğinde Hukuk Fakültesindeki öğrencilerin Eğitim Fakültesindeki öğrencilere kıyasla tehlikeli, korku verici unsurların kaygı kaynağı olduğuna daha fazla inandıkları ve sürekli olarak bunların ortaya çıkma ihtimali üzerinde durdukları söylenebilir. Hukuk Fakültesindeki öğrencilerde gerçekte gerçekleşebilecek olaylarla ilgili aşırı kaygı fazla olduğunda çoğunlukla öğrenciler, korku verici olayın oluşmasına ilişkin ihtimalleri abartarak kaygılarını şiddetlendirebilir ve bu durum akılcı inancı engelleyebilir (Jones, 1969, s.7-8).

Öğrencilerin “bağımlı olma” puanlarında öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 14). Alan yazında öğrencilerin bağımlı olma alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan alan yazında akılcı olmayan inançlarla ilgili araştırmalarda öğrenim görülen fakülte değişkeni yerine bilim dalları değişkeninin ele alındığı görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde Yurtal (1999, s.79) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin bağımlı olma alt boyutu puanlarında bilim dallarına göre anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrenim görülen fakülte

değişkeninin bağımlı olma alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bağımlı olma kuramsal açıdan değerlendirildiğinde fakülteleri farklı öğrenciler arasında diğerlerine bağımlı olmanın gerektiğine yönelik inançlarda, kendilerinden daha güçlü bir başkasına dayanma ihtiyacının olduğuna yönelik inançlarda, kendilerine yönelik güvenlerinin azalarak bir şeyleri kendilerinin daha az yapmaları ve kontrollerini kaybetmeleri noktasında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.8-9).

Öğrencilerin “çaresizlik” puanlarında öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 14). Öğrencilerin çaresizlik alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan alan yazında akılcı olmayan inançlarla ilgili araştırmalarda öğrenim görülen fakülte değişkeni yerine bilim dalları değişkeninin ele alındığı görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde Yurtal (1999, s.79) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin çaresizlik alt boyutu puanlarında bilim dallarına göre anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrenim görülen fakülte değişkeninin çaresizlik alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Çaresizlik kuramsal açıdan değerlendirildiğinde fakülteleri farklı öğrenciler arasında geçmişte herhangi bir şeyin yaşamlarını güçlü bir şekilde etkilediğine yönelik inanç, gelecekte de benzer şekilde etkileyeceğine yönelik inanç, davranışlarının sorumluluğunu almama, bazı şeyleri değiştirmenin zor olduğuna yönelik inanç veya olanı değiştirmenin mümkün olmadığına yönelik inanç noktalarında önemli farkın olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin “mükemmelliyetçilik” puanlarında öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 14). Öğrencilerin mükemmelliyetçilik alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan alan yazında akılcı olmayan inançlarla ilgili araştırmalarda öğrenim görülen fakülte değişkeni yerine bilim dalları değişkeninin ele alındığı görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde Yurtal (1999, s.79) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin mükemmelliyetçilik alt boyutu puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı fark göstermediğini belirtmiştir. Araştırma bulgusu doğrultusunda öğrenim görülen fakülte değişkeninin mükemmelliyetçilik alt boyutu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Mükemmelliyetçik kuramsal açıdan

değerlendirildiğinde fakülteleri farklı öğrenciler arasında problemlerine ilişkin mükemmel bir çözüm olduğuna yönelik inançlar ve değişmez bir doğrunun olduğuna ilişkin inançlar noktasında önemli farkın olmadığı söylenebilir. Ayrıca fakülteleri farklı öğrenciler arasında karşılaştıkları problemlerde her zaman mükemmel bir çözüm beklentisi içinde bulunarak her alternatifin bütün ayrıntılarını düşünmek zorunda hissederek problemin çözümüne ulaşma konusunda önemli farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.9).

5.11. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bölüme İsteyerek Gelip Gelmelerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akılcı olmayan inançlarda bölüme isteyerek gelip gelmemeye göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 15). Bunun yanı sıra öğrencilerin akılcı olmayan inanç alt boyutlarından aldıkları puanlarda bölüme isteyerek gelip gelmemeye göre anlamlı fark bulunmamıştır. (bk. Tablo 15). Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını bölüme isteyerek gelip gelmemeye göre inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

“Onay ihtiyacı” kuramsal temel doğrultusunda değerlendirildiğinde bölümlerine isteyerek gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında içinde yaşadıkları toplumdaki insanlar tarafından onaylanma ve sevilmeyi şiddetli bir ihtiyaç olarak düşünme, onaylandıkları takdirde ise daha fazla onay ihtiyacı ve onayın sürmesiyle ilgili endişede önemli bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5).

“Yüksek beklentiler” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde bölüme isteyerek gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında kendilerinden daha fazla yüksek beklentinin olması, kendilerini değerli görebilmeleri için başarılı olmaları gerektiğine yönelik inançlar, risk alma korkusu ve hata yapma korkusunun belirli görevlerde başarısızlığa yol açma noktasında önemli farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5-6).

“Suçlama eğilimi” kuramsal temel açısından ele alındığında bölümlerine isteyerek gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında bazı insanların kötü olduğu için cezalandırılmaları, kınanmaları gerektiğine yönelik düşüncelerinde ve kendilerine yönelik düşmanlıklarında önemli fark olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine yönelik düşmanlıkları ve kırgınlıklarının hata yapabileceklerine

inanmalarını, akılcı amaçlar belirlemeleri engelleme noktasında önemli farklılıkların olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.6).

“Duygusal sorumsuzluk” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde bölümlerine isteyerek gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında mutsuzluğun çevre koşullarından kaynaklandığı inancında ve çevre koşullarını denetim altına alma gücünden yoksun olduğu inancında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrenciler arasında dışsal olaylardan rahatsız olmama, olaylara verilen anlamlardan dolayı rahatsız olma ve sorumluluğu diğer insanlara ya da çevreye atarak duygularının sorumluluklarını almama noktasında önemli fark bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.7).

“Aşırı kaygı” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde bölümlerine isteyerek gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında tehlikeli, korku verici unsurların kaygı kaynağı olduğuna inanma ve sürekli olarak bunların ortaya çıkma ihtimali üzerinde durma noktasında önemli fark olmadığı söylenebilir. Öğrencilerde gerçekte gerçekleşebilecek olaylara ilişkin aşırı kaygı olduğunda çoğunlukla öğrenciler, korku verici olayın gerçekleşmesine dair ihtimalleri abartarak kaygılarını şiddetlendirebilir ve bu durum akılcı inancı engelleyebilir (Jones, 1969, s.7-8).

“Bağımlı olma” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde bölümlerine isteyerek gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında diğerlerine bağımlı olmanın gerektiğine yönelik inançlarda, kendilerinden daha güçlü bir başkasına dayanma ihtiyacının olduğuna yönelik inançlarda, kendilerine yönelik güvenlerinin azalarak bir şeyleri kendilerinin daha az yapmaları ve kontrollerini kaybetmeleri noktasında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.8-9).

“Çaresizlik” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde bölümlerine isteyerek gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında geçmişte herhangi bir şeyin yaşamlarını güçlü bir şekilde etkilediğine yönelik inanç, gelecekte de benzer şekilde etkileyeceğine yönelik inanç, davranışlarının sorumluluğunu almama, bazı şeyleri değiştirmenin zor olduğuna yönelik inanç veya olanı değiştirmenin mümkün olmadığına yönelik inanç noktalarında önemli farkın olmadığı söylenebilir.

“Mükemmelliyeçik” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde bölümlerine isteyerek gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında problemlerine ilişkin mükemmel bir çözüm olduğuna yönelik inançlar ve değişmez bir doğrunun olduğuna ilişkin inançlar

noktasında önemli farkın olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler arasında karşılaştıkları problemlerde her zaman mükemmel bir çözüm beklentisi içinde bulunarak her alternatifin bütün ayrıntılarını düşünmek zorunda hissederek problemin çözümüne ulaşma konusunda önemli farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.9).

5.12. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Dönem Kaybı Yaşayıp Yaşamamalarına Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akılcı olmayan inançlarda dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 16). Benzer şekilde Tablo 16’da görüldüğü üzere öğrencilerin onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma ve çaresizlik alt boyutlarından aldıkları puanların dönem kaybı yaşayıp yaşamamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

“Onay ihtiyacı” kuramsal temel doğrultusunda değerlendirildiğinde dönem kaybı yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında içinde yaşadıkları toplumdaki insanlar tarafından onaylanma ve seilmeyi şiddetli bir ihtiyaç olarak düşünmede, onaylandıkları takdirde ise daha fazla onay ihtiyacı ve onayın sürmesiyle ilgili endişede önemli bir farkın bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5).

“Yüksek beklentiler” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde dönem kaybı yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında kendilerinden daha fazla yüksek beklentinin olması, kendilerini değerli görebilmeleri için başarılı olmaları gerektiğine yönelik inançlar, risk alma korkusu ve hata yapma korkusunun belirli görevlerde başarısızlığa yol açma noktasında önemli farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5-6).

“Duygusal sorumsuzluk” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde dönem kaybı yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında mutsuzluğun çevre koşullarından kaynaklandığı inancında ve çevre koşullarını denetim altına alma gücünden yoksun olduğu inancında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrenciler arasında dışsal olaylardan rahatsız olmama, olaylara verilen anlamlardan dolayı rahatsız olma ve sorumluluğu diğer insanlara ya da çevreye atarak duygularının sorumluluklarını almama noktasında önemli fark bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.7).

“Aşırı kaygı” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde dönem kaybı yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında tehlikeli, korku verici unsurların kaygı kaynağı olduğuna inanma ve sürekli olarak bunların ortaya çıkma ihtimali üzerinde durma noktasında önemli fark olmadığı söylenebilir. Öğrencilerde gerçekte gerçekleşebilecek olaylara ilişkin aşırı kaygı olduğunda çoğunlukla öğrenciler, korku verici olayın gerçekleşmesine dair ihtimalleri abartarak kaygılarını şiddetlendirebilir ve bu durum akılcı inancı engelleyebilir (Jones, 1969, s.7-8).

“Bağımlı olma” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde dönem kaybı yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında diğerlerine bağımlı olmanın gerektiğine yönelik inançlarda, kendilerinden daha güçlü bir başkasına dayanma ihtiyacının olduğuna yönelik inançlarda, kendilerine yönelik güvenlerinin azalarak bir şeyleri kendilerinin daha az yapmaları ve kontrollerini kaybetmeleri noktasında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.8-9).

“Çaresizlik” kuramsal açıdan değerlendirildiğinde dönem kaybı yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında geçmişte herhangi bir şeyin yaşamlarını güçlü bir şekilde etkilediğine yönelik inanç, gelecekte de benzer şekilde etkileyeceğine yönelik inanç, davranışlarının sorumluluğunu almama, bazı şeyleri değiştirmenin zor olduğuna yönelik inanç veya olanı değiştirmenin mümkün olmadığına yönelik inanç noktalarında önemli farkın olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin “suçlama eğilimi” alt boyutundan aldıkları puanların dönem kaybı yaşayıp yaşamalarına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur (bk. Tablo 16). Tablo 16’da görüldüğü üzere dönem kaybı yaşayan öğrencilerin suçlama eğilimleri dönem kaybı yaşamayanlara kıyasla daha yüksektir. Suçlama eğilimi kuramsal temel açısından ele alındığında dönem kaybı yaşayan öğrencilerin dönem kaybı yaşamayanlara kıyasla bazı insanların kötü olduğu için cezalandırılmaları, kınanmaları gerektiğine yönelik düşüncelerinin ve kendilerine yönelik düşmanlıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendilerine yönelik düşmanlıkları ve kızgınlıkları hata yapabileceklerine inanmalarını, akılcı amaçlar belirlemelerini engelleyebilir (Jones, 1969, s.6).

Öğrencilerin “mükemmelliyeçilik” puanlarında dönem yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (bk. Tablo 16). Tablo 16’da görüldüğü üzere dönem kaybı yaşayan öğrencilerin mükemmelliyeçiliği dönem kaybı

yaşamayanlara kıyasla daha yüksektir. Alan yazında akılcı olmayan inançları dönem kaybı yaşayıp yaşamama değişkeni açısından inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mükemmelliyetçik kuramsal açıdan değerlendirildiğinde dönem kaybı yaşayan öğrencilerin ve dönem kaybı yaşamayan öğrencilere kıyasla problemlerine ilişkin mükemmel bir çözüm olduğuna yönelik inançların ve değişmez bir doğrunun olduğuna ilişkin inançların daha fazla olduğu söylenebilir. Dönem kaybı yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları problemlerde her zaman daha fazla mükemmel bir çözüm beklentisi içinde bulunarak her alternatifin bütün ayrıntılarını düşünmek zorunda hissederek problemin çözümüne ulaşmada zorlanacakları söylenebilir. (Jones, 1969, s.9).

5.13. Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Akılcı olmayan inançlarda genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 17). Alan yazında üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan bu iki değişkenin birbirleriyle ilişkilerine yönelik araştırmaya alan yazında ulaşılmıştır. Çetin (2016, s.74) lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile genel akademik not ortalamaları arasında olumsuz, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Akılcı olmayan inançlar arttıkça genel akademik not ortalamasının azaldığı ya da genel akademik not ortalaması arttıkça akılcı olmayan inançların azaldığı söylenebilir. Akılcı olmayan inançlar ile genel akademik not ortalaması arasındaki düşük düzeydeki ilişki faktörü, akılcı olmayan inançların genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark göstermemesinde etkili olabilir.

Öğrencilerin “onay ihtiyacı” puanlarında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Alan yazında onay ihtiyacı alt boyutunu genel akademik not ortalaması değişkeni açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak alan yazında akılcı olmayan inançlarla ilgili araştırmalarda genel akademik not ortalaması değişkeni yerine algılanan akademik başarı değişkeninin ele alındığı görülmüştür. Bu doğrultuda örneklem farklı olmasına karşın Aydoğdu (2017, s.60) araştırma bulgusuna benzer şekilde yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin onay ihtiyacı puanlarının algılanan akademik başarı

açısından anlamlı fark göstermediğini bulmuştur. Onay ihtiyacı kuramsal temel doğrultusunda değerlendirildiğinde genel akademik not ortalaması farklı öğrenciler arasında içinde yaşadıkları toplumdaki insanlar tarafından onaylanma ve sevilmeyi şiddetli bir ihtiyaç olarak düşünmede, onaylandıkları takdirde ise daha fazla onay ihtiyacı ve onayın sürmesiyle ilgili endişede önemli bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5).

Öğrencilerin “yüksek beklentiler” puanlarında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (bk. Tablo 17). Tablo 17’de görüldüğü üzere genel akademik not ortalaması 3 üzeri öğrencilerin yüksek beklentileri genel akademik not ortalaması 0-2 olanlara kıyasla daha fazladır. Alan yazında yüksek beklentiler alt boyutundan alınan puanların genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yüksek beklentiler kuramsal açıdan değerlendirildiğinde genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin, 2-3 aralığındaki öğrencilere kıyasla kendilerinden daha fazla yüksek beklentilerinin olduğu, kendilerini değerli görebilmeleri için başarılı olmaları gerektiğine yönelik daha fazla inanca sahip oldukları, risk alma korkusu ve hata yapma korkusunun derecesinin artarak belirli görevlerde başarısızlığa yol açtığı söylenebilir (Jones, 1969, s.5-6).

Öğrencilerin “suçlama” eğilimi puanlarında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 17). Alan yazında suçlama eğilimi alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak genel akademik not ortalamasına benzer olarak ele alınan diğer bir değişken olan algılanan akademik başarı ile suçlama eğilimi arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma alan yazında mevcuttur. Göller (2010, s.100) ergenlerle yaptığı araştırmada suçlama eğilimi alt boyutu ve algılanan akademik başarı arasında olumsuz anlamlı ilişki varlığını ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin kendilerini başarılı olarak algılamalarının azalması durumunda suçlama eğilimlerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca Göller (2010) algılanan akademik başarının suçlama eğilimi alt boyutu için anlamlı bir yordayıcı olmadığını belirtmiştir. Diğer bir araştırmada ise Aydoğdu (2017, s.73), lise öğrencilerinin suçlama eğilimi alt boyutundan aldıkları puanların algılanan akademik başarılarına göre anlamlı fark göstermediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada suçlama eğilimi alt boyutundan alınan puanlarının

genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermemesinin sebebi genel akademik not ortalaması değişkeninin suçlama eğilimi alt boyutu için önemli bir değişken olmamasından kaynaklanabilir. Suçlama eğilimi kuramsal temel açısından ele alındığında genel akademik not ortalaması farklı olan öğrenciler arasında bazı insanların kötü olduğu için cezalandırılmaları, kınanmaları gerektiğine yönelik düşüncelerinde ve kendilerine yönelik düşmanlıklarında önemli fark olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine yönelik düşmanlıkları ve kızgınlıklarının hata yapabileceklerine inanmalarını, akılcı amaçlar belirlemeleri engelleme noktasında önemli farklılıkların olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.6).

Öğrencilerin “duygusal sorumsuzluk” puanlarında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 17). Alan yazında duygusal sorumsuzluk alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan farklı örnekleme olmasına rağmen genel akademik not ortalaması değişkeni ile benzerlik gösteren algılanan akademik başarı değişkeninin duygusal sorumsuzluk alt boyutu için anlamlı bir yordayıcı olmadığına ilişkin araştırmaya rastlanmıştır (Göller, 2010, s.102). Aydoğdu (2017, s.73) ise farklı örnekleme yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin duygusal sorumsuzluk alt boyutu puanlarının algılanan akademik başarılarına göre anlamlı fark göstermediğini belirtmiştir. Benzer şekilde duygusal sorumsuzluk alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark göstermemesinde genel akademik not ortalaması değişkeninin duygusal sorumsuzluk alt boyutu için önemli bir değişken olmamasından kaynaklanabilir. Duygusal sorumsuzluk kuramsal açıdan değerlendirildiğinde genel akademik not ortalaması farklı öğrenciler arasında mutsuzluğun çevre koşullarından kaynaklandığı inancında ve çevre koşullarını denetim altına alma gücünden yoksun olduğu inancında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrenciler arasında dışsal olaylardan rahatsız olmama, olaylara verilen anlamlardan dolayı rahatsız olma ve sorumluluğu diğer insanlara ya da çevreye atarak duygularının sorumluluklarını almama noktasında önemli fark bulunmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.7).

Öğrencilerin “aşırı kaygı” puanlarında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (bk. Tablo 17). Tablo 17’de görüldüğü üzere genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin, 2-3 aralığında olan

öğrencilere kıyasla aşırı kaygıları daha yüksektir. Alan yazında aşırı kaygı alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan farklı örneklemde genel akademik not ortalaması değişkeni ile benzer olarak ele alınabilecek algılanan akademik başarı değişkeninin aşırı kaygı alt boyutu puanları için anlamlı bir yordayıcı olduğuna ilişkin araştırma alan yazında mevcuttur (Göller, 2010, s.104). Bu doğrultuda genel akademik not ortalaması değişkeninin aşırı kaygı alt boyutu için önemli bir değişken olması bu araştırmada aşırı kaygı alt boyutu puanlarında genel akademik not ortalamasına göre anlamlı farkın bulunmasında etkili olabilir. Aşırı kaygı kuramsal açıdan değerlendirildiğinde genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin, 2-3 aralığındaki öğrencilere kıyasla tehlikeli, korku verici unsurların kaygı kaynağı olduğuna daha fazla inanma ve sürekli olarak bunların ortaya çıkma ihtimali üzerinde durdukları söylenebilir. Öğrencilerde gerçekte gerçekleşebilecek olaylarla ilgili aşırı kaygı olduğunda çoğunlukla öğrenciler, korku verici olayın oluşmasına ilişkin ihtimalleri abartarak kaygılarını şiddetlendirebilir ve bu durum akılcı inancı engelleyebilir (Jones, 1969, s.7-8).

Öğrencilerin “bağımlı olma” puanlarında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (bk. Tablo 17). Tablo 17’de görüldüğü üzere genel akademik not ortalaması 2-3 aralığında olan öğrenciler, genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrencilere kıyasla daha fazla bağımlıdırlar. Alan bağımlı olma alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bağımlı olma kuramsal açıdan değerlendirildiğinde genel akademik not ortalaması 2-3 aralığında olan öğrencilerin, 0-2 aralığında olan öğrencilere kıyasla diğerlerine bağımlı olmanın gerektiğine yönelik inançlarının, kendilerinden daha güçlü bir başkasına dayanma ihtiyacının olduğuna yönelik inançlarının, kendilerine yönelik güvenlerinin azalarak bir şeyleri kendilerinin daha az yapmaları ve kontrollerini kaybetmeleri konusundaki inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir (Jones, 1969, s.8-9).

Öğrencilerin “çaresizlik” puanlarında genel akademik not ortalaması açısından anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 17). Alan yazında çaresizlik alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip

göstermediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı örnekleme genel akademik not ortalaması değişkenine benzer bir değişken olarak ele alınabilecek algılanan akademik başarı değişkeninin çaresizlik alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığına ilişkin araştırma alan yazında mevcuttur (Göller, 2010, s.108). Bir diğer araştırmada örneklem farklı olmasına rağmen Aydoğdu (2017, s.60) lise öğrencilerinin çaresizlik puanlarında algılanan akademik başarı açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu araştırmada çaresizlik alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark göstermeme nedeni, genel akademik not ortalaması değişkeninin çaresizlik alt boyutu için önemli bir değişken olmamasından kaynaklanabilir. Çaresizlik kuramsal açıdan değerlendirildiğinde genel akademik not ortalaması farklı öğrenciler arasında geçmişte herhangi bir şeyin yaşamlarını güçlü bir şekilde etkilediğine yönelik inanç, gelecekte de benzer şekilde etkileyeceğine yönelik inanç, davranışlarının sorumluluğunu almama, bazı şeyleri değiştirmenin zor olduğuna yönelik inanç veya olanı değiştirmenin mümkün olmadığına yönelik inanç noktalarında önemli farkın olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin “mükemmeliyetçilik” puanlarında genel akademik not ortalamasına açısından anlamlı fark bulunmamıştır (bk. Tablo 17). Alan yazında mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı örnekleme genel akademik not ortalaması değişkeni ile benzer bir şekilde ele alınabilecek algılanan akademik başarı değişkeninin mükemmeliyetçilik alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığına ilişkin araştırma alan yazında mevcuttur (Göller, 2010, s.110). Örnekleme farklı olmasına rağmen diğer bir araştırmada Aydoğdu (2017, s.60) lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik puanlarında algılanan akademik başarı düzeyleri açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmalar doğrultusunda bu araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı fark göstermeme sebebi, genel akademik not ortalaması değişkeninin mükemmeliyetçilik alt boyutu için önemli bir değişken olmayışından kaynaklanabilir. Mükemmeliyetçik kuramsal açıdan değerlendirildiğinde genel akademik not ortalaması farklı öğrenciler arasında problemlerine ilişkin mükemmel bir çözüm olduğuna yönelik inançlar ve değişmez bir doğrunun olduğuna ilişkin

inançlar noktasında önemli farkın olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler arasında karşılaştıkları problemlerde her zaman mükemmel bir çözüm beklentisi içinde bulunarak her alternatifin bütün ayrıntılarını düşünmek zorunda hissederek problemin çözümüne ulaşma konusunda önemli farkın olmadığı söylenebilir (Jones, 1969, s.9).



BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar kapsamında geliştirilen bazı öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

a. Akılcı olmayan inançların “onay ihtiyacı”, “yüksek beklentiler”, “suçlama eğilimi” ve “çaresizlik” alt boyutlarının akademik erteleme davranışının anlamlı birer yordayıcısı oldukları bulunmuştur. “Duygusal sorumsuzluk”, “aşırı kaygı”, “bağımlı olma” ve “mükemmelliyetçilik” alt boyutlarının akademik erteleme davranışının anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları görülmüştür (bk. Tablo 5).

b. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik erteleme davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak “erteleme” alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği ve erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla erteleme eğilimi sergiledikleri bulunmuştur. Bulgularda “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha düzenli ders çalıştıkları bulunmuştur (bk. Tablo 6).

c. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının (erteleme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı) sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur (bk. Tablo 7).

d. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının Fen Edebiyat ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim gördükleri fakültele göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Eğitim Fakültesi öğrencileri Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha fazla erteleme eğilimi sergilemektedir. Ayrıca “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri Eğitim Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha düzenli ders çalışmaktadırlar (bk. Tablo 8).

e. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının bölüme isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Bölümlerine isteyerek gelmeyen öğrencilerin isteyerek gelen öğrencilere kıyasla daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Öğrencilerin “erteleme” alt boyutundan aldıkları puanların bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Bölümlerine isteyerek gelmeyen öğrenciler isteyerek gelen öğrencilere kıyasla daha fazla erteleme eğilimi göstermektedir. Ayrıca “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutu puanlarının bölüme isteyerek gelip gelmemeye göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur (bk. Tablo 9).

f. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ancak “erteleme” alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamaya göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Dönem kaybı yaşayan öğrenciler dönem kaybı yaşamayanlara kıyasla daha fazla erteleme eğilimi sergilemektedirler. Ayrıca “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamamaya göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Dönem kaybı yaşamayan öğrenciler, dönem kaybı yaşayan öğrencilere kıyasla daha düzenli ders çalışmaktadırlar (bk. Tablo 10).

g. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ancak “erteleme” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Genel akademik not ortalaması 0-2 aralığında olan öğrenciler 3 üzeri ortalamaya sahip öğrencilere kıyasla daha fazla erteleme eğilimi sergilemektedirler. Ayrıca “düzenli ders çalışma alışkanlığı” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin 0-2 aralığında ortalamaya sahip öğrencilere kıyasla daha düzenli ders çalıştıkları görülmüştür (bk. Tablo 11).

h. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlar toplam puanlarının ve “onay ihtiyacı”, “duygusal sorumsuzluk”, “aşırı kaygı”, “bağımlı olma”, “çaresizlik” alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Araştırmada “yüksek beklentiler” alt boyutu puanlarının cinsiyete

göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla yüksek beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca “suçlama eğilimi” ve “mükemmeliyetçilik” alt boyutu puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla daha fazla suçlama eğilimi ve mükemmeliyetçiliğe sahip oldukları bulunmuştur (bk. Tablo 12).

1. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmeliyetçilik) sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur (bk. Tablo 13).

i. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlar toplam puanlarının ve “onay ihtiyacı”, “yüksek beklentiler”, “bağımlı olma”, “çaresizlik”, “mükemmeliyetçilik” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ancak “suçlama eğilimi”, “duygusal sorumsuzluk” ve “aşırı kaygı” alt boyutu puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha fazla suçlama eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine kıyasla duygusal sorumsuzluklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hukuk Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha fazla aşırı kaygıya sahip oldukları görülmüştür (bk. Tablo 14).

j. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik, mükemmeliyetçilik) bölümlerine isteyerek gelip gelmemelerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur (bk. Tablo 15).

k. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlar toplam puanlarının ve “onay ihtiyacı”, “yüksek beklentiler”, “duygusal sorumsuzluk”, “aşırı kaygı”, “bağımlı olma”, “çaresizlik” alt boyutları puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamaya göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ancak “suçlama eğilimi” ve “mükemmeliyetçilik” alt boyutu puanlarının dönem kaybı yaşayıp yaşamaya göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Dönem kaybı yaşayan öğrencilerin

suçlama eğilimleri ve mükemmeliyetçilikleri dönem kaybı yaşamayan öğrencilere kıyasla daha fazladır (bk. Tablo 16).

1. Öğrencilerin akılcı olmayan inançlar toplam puanlarının ve “onay ihtiyacı”, “suçlama eğilimi”, “duygusal sorumsuzluk”, “çaresizlik”, “mükemmeliyetçilik” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ancak “yüksek beklentiler”, “aşırı kaygı” ve “bağımlı olma” alt boyutu puanlarının genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin 0-2 aralığında ortalamaya sahip öğrencilere kıyasla daha fazla yüksek beklentilerinin olduğu bulunmuştur. Genel akademik not ortalaması 3 üzeri olan öğrencilerin 0-2 aralığında ortalamaya sahip öğrencilere kıyasla aşırı kaygılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Genel akademik not ortalaması 2-3 aralığında olan öğrencilerin 0-2 aralığında ortalamaya sahip öğrencilere kıyasla daha fazla bağımlı oldukları bulunmuştur (bk. Tablo 17).

6.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler psikolojik danışmanlara, alan araştırmacılarına ve üniversitelere yönelik öneriler olmak üzere üç kısımda verilmiştir.

6.2.1. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler

Üniversite bünyelerindeki psikolojik danışma merkezlerinde çalışmakta olan psikolojik danışmanlar;

- Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ve akılcı olmayan inançlarıyla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilere bu konularda grup rehberliği yapabilirler.
- Akılcı olmayan inançları nedeniyle akademik erteleme davranışı sergileyen bireylere akılcı duygusal davranışçı kurama dayalı psikolojik danışma hizmeti verebilirler.
- Akademik erteleme davranışını yordayan onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi ve çaresizlik nedeniyle akademik erteleme davranışı sergileyen öğrencilere bu değişkenleri ele alan psikolojik danışma oturumları hazırlayarak bireysel ya da grupla psikolojik danışma hizmeti verebilirler.

- Öğrencilere akademik erteleme davranışını önleyici faaliyetler kapsamında zamanı etkin kullanma ve verimli ders çalışma konularında eğitim verebilirler.
- Ailelerin hem akademik erteleme hem de akılcı olmayan inançlar hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için ailelere yönelik seminerler düzenleyebilirler.
- Akademik ertelemeye başa çıkmada “akran danışmanlığı” eğitimleri düzenleyerek bu modeli okullarda ya da üniversitelerde uygulayabilirler.

6.2.2. Alan Araştırmacılarına Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Ufuk Üniversitesi’nin Eğitim, Fen Edebiyat, Hukuk ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde öğrenim gören 663 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı üniversitelerde veya farklı yaş gruplarıyla (ilkokul, ortaokul, lise) tekrarlanabilir ve etkililiği karşılaştırılabilir.
- Alan yazında akademik ertelemenin alt boyutlarıyla yapılan araştırmaların oldukça az sayıda olduğu görüldüğü için gelecekteki araştırmalarda akademik ertelemenin alt boyutları kullanılabilir.
- Alan yazında öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını öğrenim görülen fakülte, bölüme isteyerek gelip gelmeme, dönem kaybı yaşayıp yaşamama ve genel akademik not ortalaması açısından inceleyen araştırmaya rastlanmadığı için bu değişkenler akılcı olmayan inançlarla ilgili daha sonra yapılacak araştırmalarda kullanılabilir.
- Akademik ertelemeye ilgili yapılan araştırmalar akademik ertelemenin birçok değişkenle ilgili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada bu değişkenlerden akılcı olmayan inançlar ve bazı sosyo-demografik değişkenler ele alınmıştır. Öğrencilerle yapılan araştırmalar akademik ertelemenin olumsuz zaman yönetimi, konsantre olma güçlüğü, anne kabul/ilgi/sevgisi, baba kabul/ilgi/sevgisi, fonksiyonel olmayan tutumlar, ailesel eleştiri, depresyon, sorumsuzluk ve düşük benlik saygısı vb. yapılarla da etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu değişkenlerin de ele alınması akademik erteleme davranışını anlamada faydalı olabilir.
- Farklı eğitim kademelerindeki akademik erteleme davranışını karşılaştırmalı araştırmalara alan yazında çok az rastlanmıştır. Yapılacak araştırmalarda

farklı eğitim kademelerinde akademik erteleme davranışının karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar alan yazına katkı sunabilir.

6.2.3. Üniversitelere Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ve akılcı olmayan inançlarıyla ilgili yardım almalarını kolaylaştırıcı olumlu okul iklimi sağlanması konusunda öğretim elemanları ve yöneticiler iş birliği içinde çalışabilirler.
- Öğretim elemanlarına öğrencilerinin akademik ertelemene davranışlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak amacıyla hizmet içi eğitimler, seminerler verilebilir.
- Öğretim elemanlarına öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının farkına varıp onları rehberlik ve psikolojik danışma merkezlerine yönlendirmeleri amacıyla akılcı olmayan inançlar hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde okutulmakta olan ders programlarına, akademik ertelemeyle ilgili bilgilendiren ve baş etme becerisi kazandıran seçmeli dersler eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Aboalghasemi, Z., & Sina, H. (2018). Comparison between social anxiety, fear of negative evaluation and irrational beliefs in male and female students of ninth grade in Fasa in academic year 2017-2018. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(3), 376-381.
- Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal Of Marketing Education*, 27(1), 5-13.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akkuş, R. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Arıkan, E. (2016). *Öğretmen adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, H. (2017). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2015). Erteleme eğilimi, akademik başarı ve akademik doyum ilişkisinde akılcı inançların farklılaştırıcı rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 87-107.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Berber Çelik, Ç., ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.

- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Bulğur, E. (2017). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının benlik kurgularıyla ilişkisinin değişkenlere göre incelenmesi: Adıyaman üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bulut, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bulut, R., ve Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile karar verme stillerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Chu, A. H. C., & 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.
- Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931-936.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çeviren). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.

- Çetin, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7. Cilt yok italik mi?
- Çok, R. (2018). *Üniversite öğrencilerinde çeşitli akademik değişkenlerin siber aylıklık davranışlarını yordama durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Decarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292-307.
- Digiuseppe, R. (1999). Rational emotive behavior therapy. H. T. Prout & D. T. Brown (Ed.), *Counseling and psychotherapy with children and adolescents* (s.155-216), (5th. Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek yaşamı kaçırmaktır* (G. Günay, Çev.). İstanbul: Rota.
- Dryden, W., & Neenan, M. (2004). *Rational emotive behavioural approach to therapeutic change*. London: Hutchinson.
- 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). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Eerde, W. A. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional Procrastination: Examining Personality Correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 151-156.
- Ellis, A. (1963). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1989). Current psychotherapies. R. J. Corsini & D. Wedding (Ed.), *Rational-emotive therapy* (s.196-233). Illinois: F. E. Peacock Publishers Inc.
- Ellis, A. (1995). Changing Rational-Emotive Therapy (RET) to Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13(2), 85-89.
- Ferrari, J. R., & 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., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. Newyork: Plenum Press.
- Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.

- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *The Statistician*, 33, 391-399.
- Gündüz, M. (2014). *Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve sosyal kaçınma davranışları* (Yayınlanmamış doktora tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Hamidi, F., & Shizari Motlagh, S. (2010). Comparison of irrational beliefs and defence mechanism in patients with obsessive compulsive disorder and normal individuals. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1520-1524.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal Of Counseling & Development*, 76, 317- 325.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729.
- Jones, R. N. (1969). *A factored measure of Ellis irrational beliefs system, with personality and maladjustment correlates* (Doktora Tesis). Texas Technological College.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler teknikler* (30. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartol, A. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Keser, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, duygusal zeka ve akılcı olmayan inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kınık, Ö. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik-saygıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166.

- Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook*. New Harbinger Publications, Inc.
- Köroğlu, E. (2017). *Akılcı Duygulanım Davranışçı Terapi* (2. Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kulkarni, P. N., & Patwardhan, V. (2015). *Stressful life events and irrational beliefs as predictors of psychological wellbeing among early adolescent girls in Pune, India. Gender & Behavior, 13*(1), 6507-6514.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research on procrastination. *Journal of Research in Personality, 28*, 474-495.
- Lay, C. H., & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology, 16*(1), 83-96.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(1), 5-14.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology, 79*(3), 381-391.
- Malhotra, N., & Kaur, R. (2016). Examining the relationship of irrational beliefs with social-emotional skills. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 7*(7), 714-716.
- Milgram, N., Marshevsky, S. & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology, 129*(2), 145-155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 297-316.
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality, 22*(2), 197-212.
- Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician, 40*, 283-284.
- Nelson, R. E. (1977). Irrational beliefs in depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*(6), 1190-1191.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Psychology, 15*(5), 103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29*(1), 3-19.
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Önem, Ç. (2010). *Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin akılcı olmayan inançlar ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Roberts, M.S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin* (L. Kartal, Çev.). İstanbul: Mavi Okyanus.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Samar, S. M., Walton, K. E., & McDermut, W. (2013). Personality traits predict irrational beliefs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(4), 231-242.
- Sarıkaya Aydın, K. ve Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Senecal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. Newyork: Free Press.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2002). *The measurement and nature of procrastination*. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94
- Stephenson, E., Watson, P., Chen, Z. J., & Morris, R. J. (2017). Self-compassion, self-esteem, and irrational beliefs. *Current Psychology*, 37(4), 809-815. doi: 10.1007/s12144-017-9563-2
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., ve Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
- Tuckman, B. W. (2002). *Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance*. APA Symposium Paper, Chicago.

- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anababa tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Uzun Özer, B., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Wright, P. G., & Pihl, R. O. (1981). Relationship between locus of control and irrational beliefs. *Psychological Reports*, 48, 181-182.
- Yıldız, F. G. (2015). *Üniversite öğrencilerinin genel erteleme düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtal, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zwemer, W. A., & Deffenbacher, J. L. (1984). Irrational beliefs, anger, and anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 391-393.

EKLER

EK-1. Akademik Erteleme Ölçeği Örnek Maddeleri

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerinin yanındaki sayıların üzerine (X) 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
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım	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 önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım	1	2	3	4	5

EK-2. Akılcı Olmayan İnançlar Testi Örnek Maddeleri

Aşağıda duygu ve inançları ifade eden 45 madde verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyarak yaşantılarınıza ve inançlarınıza uygunluk durumunu düşününüz. Size en uygun olan cevabı aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz. Mümkün olduğu kadar 'kararsızım' seçeneğini işaretlemekten kaçınınız.

Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	2	3	4	5

2	Herhangi bir konuda başarısız olmaktan nefret ederim	1	2	3	4	5
15	Ruhsal durumumun sebebi benim	1	2	3	4	5
23	Yaptıkları yanlışları için insanları nadiren suçlarım	1	2	3	4	5
28	Kişinin ne kadar çok problemi varsa o kadar az mutlu olur	1	2	3	4	5
39	İnsanların benim hakkımda ne düşündüklerine çok önem veririm	1	2	3	4	5

EK-3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizinle ilgili genel bilgiler elde etmeye yardımcı sorular yer almaktadır. Lütfen her soruyu okuduktan sonra size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. İşaretleme gerektirmeyen soruların cevabını yazınız.

Beril ŞENDOĞAN

Ufuk Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz nedir?

() Kız () Erkek

2. Sınıf düzeyiniz nedir?

() 1 () 2 () 3 () 4

3. Öğrenim gördünüz fakülte nedir? (Lütfen yazınız)

.....

4. Öğrenim gördüğünüz bölüme isteyerek mi geldiniz?

() Evet () Hayır

5. Dönem kaybı yaşadınız mı?

() Evet () Hayır

6. Genel akademik not ortalamanız nedir? (Lütfen yazınız)

.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Beril Şendoğan

Doğum Yeri ve Tarihi: Şahinbey - 15.07.1995

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Mersin Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans Öğrenimi: Ufuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri: Şendoğan, B. (2013). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Depresyon ve Umutsuzluk Düzeyleri ile Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. XIV. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi. 23-25 Ağustos, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

İş Deneyimi

Stajlar:

1. Mezitli Belediye Ortaokulu (2017)
2. İçel Anadolu Lisesi (2017)

İletişim

E-Posta Adresi: berilsen95@gmail.com

Tarih: 29.01.2020