



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

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
ERTELEME DAVRANIŞLARININ VE DURUMLUK KAYGI
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Derya ERDOĞAN

Tez Danışmanı
Yrd.Doç. Dr. Z.Gül den BİLAL

Ankara – 2016

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
ERTELEME DAVRANIŞLARININ VE DURUMLUK KAYGI
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Derya ERDOĞAN

Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı


Yüksek Lisans Tezi

Ankara – 2016

KABUL ONAY

Derya ERDOĞAN tarafından hazırlanan“Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Ve Durumluk Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 26.02.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan


:Prof.Dr. Emel ÜLTANIR

Danışman



: Yrd. Doç. Dr. Zeliha Gülden BİLAL

Üye


: Prof.Dr. Galip YÜKSEL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.




Prof.Dr. Mehmet TOMANBAY

Enstitüsü Müdürü

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.

Derya Erdoğan.

Derya ERDOĞAN



TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecimde birçok kişinin desteği ve önemli katkısı olmuştur. Bu süreçte; hoşgörüsü, sevecenliği, nezaketi, sabrı ve deneyimleriyle bana yol gösteren, tez danışmanım Sayın Yrd.Doç. Dr. Z.Gülden BİLAL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimime bilgisi, ilkeleri ve titizliğiyle üzerimde emeği ve katkısı olduğunu düşündüğüm her zaman yardıma hazır Sayın hocam Prof. Dr. Emel ÜLTANIR'a çok teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamın her aşamasında önerileri ve fikirleriyle araştırmama katkı sağlayan eski mesai arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Aygül NALBANT'a ve Uzm. Seda Y.CÖMERT'e, Tezime zaman ayırmam için çalışma koşullarını bana sağlayan Ankara 10. Aile Mahkemesi Hakimleri Nevin BİRİNCİ ve Gülgün BİLEK'e, 10. Aile Mahkemesi Kalem personeline teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisansa birlikte devam ettiğim samimiyet, ilgi ve manevi destekleriyle yanımda olan arkadaşlarım Burcu ERGÜNER, Çiğdem KEVEN ve Ayşegül KILIÇ'a, teşekkür ediyorum.

Maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen ve her zaman yanımda olduğunu hissettiren sevgili eşim Özcan ERDOĞAN'a; sabrı, neşesi, sevgisi ve anlayışıyla beni destekleyen ve varlığına her zaman şükrettiğim sevgili biricik kızım Defne ERDOĞAN'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Fiziksel olarak yanımda olmasalar da her zaman yanımda olan ideallerimi gerçekleştirmemdeki cesaretimi ve inancımı geliştiren canım annem Fatma SAKMAK ve babam Coşgun SAKMAK'a katkı ve desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ERDOĞAN, Derya. Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının ve Durumluk Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2016.

Bu çalışmanın amacı, akademik erteleme davranışı ile durumluk kaygı düzeyinin arasındaki ilişki ve cinsiyet, yaş ve kardeş sayısına göre her iki değişkenin farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmaya üniversitenin hazırlık sınıfında okuyan 276 öğrenci katılmıştır. Veriler; Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) (Çakıcı, 2003), Spielberg ve arkadaşlarının geliştirdiği (1983), Öner (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan Durumluk Kaygı Ölçeği (DKÖ) ve araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi ise SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre DKÖ ve AEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemeye önce verilerin parametrik testin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleri ile belirlenmiştir. Varyansların eşitliğine ise Levene's Test kullanılarak bakılmıştır. Yapılan kontroller parametrik testleri ve varyans analizi varsayımlarını sağladığı için, öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği ile Durumluk Kaygı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson Momentler İlişki Analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kız ve erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup, erkek öğrenciler, kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler. Cinsiyet açısından sonuçlara bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde yaş ve kardeş sayısı ele alındığında kız ve erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Erteleme, Akademik Erteleme, Durumluk Kaygı.

ABSTRACT

ERDOĞAN, Derya. Investigation of Academic Procrastination and State Anxiety Levels of University Preparatory Students In Terms of Various Variables, Master's Thesis, Ankara, 2016.

This current research was carried out with 276 undergraduate students. In order to collect data, Academic Procrastination Scale (APS) (Çakıcı, 2003) and State-Trait Anxiety Inventory (STAI) (Spielberger et al., 1983) which was adapted to Turkish by Öner (1985) were used. Demographic data was gathered with demographic information form. All the data was analyzed by using SPSS 22.0 software program.

As a prerequisite of parametric and variance analysis assumptions, normality and homogeneity of variance values was controlled. Normality assumption was checked by Kolmogorov- Smirnov and Shapiro Wilk Tests. For the homogeneity assumption Levene's Test was used. Visual check of scores was done with P-P, Q-Q and Box Plots. Controls fulfilled the sufficient assumptions for parametric and variance analysis thus, for the main analysis which aimed to find out if there was a relationship between APS and STAI scores of students Pearson Moment Correlation Analysis was used. Furthermore, to examine if the APS and STAI scores of students differentiate in terms of gender, age and number of siblings, it was decided to continue with one way analysis of variance.

The results of the study indicated that academic procrastination and state anxiety scores of the students were significantly correlated. Secondly, the results of the one-way ANOVA analysis showed that only academic procrastination scores significantly differ for both gender, and that male students significantly presented more academic procrastination behaviors than female students. Thirdly, state anxiety scores did not show significant difference, which means there is no difference in terms of state anxiety levels of students in terms of gender. Finally, for variables of age and number of the siblings, neither academic procrastination behaviors nor state anxiety levels of the students showed significant difference.

Key Words: Procrastination, Academic Procrastination, State Anxiety.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR CETVELİ	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.2. PROBLEM	6
1.3. ALT PROBLEMLER.....	6
1.4. SINIRLILIKLAR	7
1.5. VARSAYIMLAR.....	7
1.6. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. ERTELEME DAVRANIŞI VE TARİHİ	8
2.2. ERTELEME KAVRAMININ TANIMLARI	9
2.3. AKADEMİK ERTELEMENİN NEDENLERİ.....	13
2.4. ERTELEME DAVRANIŞININ BOYUTLARI.....	15
2.5. ERTELEME DAVRANIŞININ DÖNGÜSÜ	17
2.6. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI EĞİLİMİNİN YAYGINLIĞI.....	19
2.7. ERTELEME DAVRANIŞINI AÇIKLAYAN KURAMLAR	20
2.7.1. Psikoanalitik Kuram.....	20
2.7.2. Psikodinamik Kuram.....	21
2.7.3. Davranışçı Kuram	22
2.7.4. Bilişsel Davranışçı Kuram	23
2.7.5. Zaman Yönetimi Kuramı	25
2.7.6. Seçim Kuramı.....	26

2.8. DURUMLUK KAYGI	27
2.8.1. Kaygının Tanımları	27
2.8.2. Kaygının Belirtileri	29
2.8.3. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar	30
2.8.4. Kaygının Türleri (Durumluk Ve Sürekli Kaygı).....	33
2.8.5. Durumluk Kaygı Ve Akademik Erteleme Davranışı	35
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	36
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
BÖLÜM III	49
3. YÖNTEM.....	49
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	49
3.2. ARAŞTIRMA GRUBU	49
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	50
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	52
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	52
BÖLÜM IV	54
4. BULGULAR.....	54
4.1. ÖĞRENCİLERİN AEÖ VE DKÖ PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULAR.....	54
4.2. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE AEÖ PUANLARINA AİT BULGULAR	54
4.3. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DKÖ PUANLARINA AİT BULGULAR	56
4.4. ÖĞRENCİLERİN YAŞLARINA GÖRE AEÖ PUANLARINA AİT BULGULAR	58
4.5. ÖĞRENCİLERİN YAŞLARINA GÖRE DKÖ PUANLARINA AİT BULGULAR	59
4.6. ÖĞRENCİLERİN KARDEŞ SAYILARINA GÖRE AEÖ PUANLARINA AİT BULGULAR	61
4.7. ÖĞRENCİLERİN KARDEŞ SAYILARINA GÖRE DKÖ PUANLARINA AİT BULGULAR	63

BÖLÜM V	65
5. TARTIŞMA VE YORUM	65
5.1. ÖĞRENCİLERİN DURUMLUK KAYGI VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	65
5.2. KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN AEÖ ALDIKLARI TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLI FARK OLUP OLMADIĞI.....	67
5.3. KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN DKÖ ALDIKLARI TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLI FARK OLUP OLMADIĞI.....	69
5.4. ÖĞRENCİLERİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE AEÖ ALINAN TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLI FARK OLUP OLMADIĞI ...	70
5.5. ÖĞRENCİLERİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE DKÖ ALINAN TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLI FARK OLUP OLMADIĞI ...	71
5.6. ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUKLARI KARDEŞ SAYISINA GÖRE AEÖ ALDIKLARI TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLI FARK OLUP OLMADIĞI	73
VI. BÖLÜM	74
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	74
KAYNAKÇA	76
EKLER.....	90
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	90
EK- 2: Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ).....	91
EK-3: Durumluk Kaygı Ölçeği (Stai Form TX – I)	92
EK-4: Demografik Değişkenlere Göre AEÖ Alınan Toplam Puanların Normal QQ Plots	93
EK-5: Demografik Değişkenlere Göre DKÖ Alınan Toplam Puanların Normal Q-Q Plot	100
ÖZGEÇMİŞ	107

KISALTMALAR CETVELİ

AEÖ	: Akademik Erteleme Ölçeği
DKÖ	: Durumluk Kaygı Ölçeği



TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No:
Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Kardeş Sayısı Dağılımları	50
Tablo 2: Öğrencilerin AEÖ ve DKÖ Puanlarına Ait Pearson Momentler Çarpımı Sonuçları	54
Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre AEÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	55
Tablo 4: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre AEÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları	56
Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre DKÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 6: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre DKÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları	57
Tablo 7: Öğrencilerin Yaşlarına Göre AEÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 8: Öğrencilerin Yaşlarına Göre AEÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 9: Öğrencilerin Yaşlarına Göre DKÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	60
Tablo 10: Öğrencilerin Yaşlarına Göre DKÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları	61
Tablo 11: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre AEÖ Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 12: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre AEÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları	62
Tablo 13: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre DKÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	64
Tablo 14: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre DKÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları	64

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No:
Şekil 1: Erteleme Davranışının Tanımları	11
Şekil 2: Durumsal Erteleme Türleri.....	12
Şekil 3: Erteleme Davranışının Boyutları.....	15
Şekil 4: Erteleme Davranışının Döngüsü	17
Şekil 5: Erteleme Davranışı Aşamaları, Duygular ve Benlik Algısı	24
Şekil 6: Zaman Yönetimi Eğitim Programı	25
Şekil 7: Kaygının Belirtileri.....	30

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Üniversite öğrencilerinin, ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma, günlük ya da haftalık okuma ödevleri, dönem sonu projelerini tamamlama gibi yerine getirmesi gereken birçok akademik sorumlulukları vardır. Ancak, mesleki bilgi ve beceri kazandıkları bu süreçte öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmediği ve çoğunlukla başka bir zamana bıraktıkları görülmektedir.

Akademik alanda ev ödevlerini, sınavlara hazırlanmayı ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevleri son dakikaya bırakmak olarak tanımlanan akademik erteleme davranışı öğrenciler için başa çıkmakta zorlandıkları ciddi bir güçlüktür (Solomon ve Rothblum, 1984; Kim ve Seo, 2015). Akademik alanda yaşanan bir güçlük olarak akademik erteleme davranışı karmaşık bir süreç olduğundan farklı değişkenlerle ilişkilendirilmekte ve buna bağlı olarak farklı farklı tanımlanmaktadır.

Araştırmacılar akademik erteleme davranışını; yapılması öncelikli olan bir görevin, önceliği daha az olan bir işten sonraya bırakılması (Ferrari ve Patel, 2004; Lay, 1986; Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007), kişisel huzursuzluk duygusunu hissedene kadar gereksiz bir şekilde işlerin geciktirilmesi (Goodman, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984) hoşlanılmayan bir görevden kaçınılması (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Milgram, Batori ve Mowrer, 1993) ve öz saygının korunmasına yönelik bir strateji şeklinde tanımlamaktadır (Burka ve Yuen, 1988).

Akademik ertelemenin sıklığı öğrenciler arasında değişkenlik göstermekle (Dewitte ve Schouwenburg, 2002) birlikte erteleme davranışı sergileyen üniversite öğrencisinin sayısının çok olduğu ve hızla yaygınlaştığı görülmektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Kim ve Seo, 2015). Bu durumda, akademik erteleme davranışı, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirirken zamanlarını verimli ve etkin kullanmalarına

engelleyen (Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001) ve öğrenciler arasında akademik alanda başarısızlıklara neden olan önemli bir etmendir (Wadkins, 1999).

Yapılan araştırmalar akademik erteleme davranışının; düşük not ortalaması, ödev yapmada güçlük yaşama, sıkılma, düzensiz çalışma alışkanlığı (Lay, 1986; Senecél, Koestner ve Vallenard, 1995), etkili olmayan öğrenme stratejileri (Chissom ve Nejad, 1992), düşük öz yeterlilik, düşük öz kontrol, doyumunu erteleyememe (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998), gerçekçi olmayan bahaneler, kaygı, başarısızlık korkusu, depresyon, irrasyonel düşünce, düşük benlik saygısı ile ilişkilendirilmektedir (Ferrari ve Beck, 1998; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984).

Tüm bu araştırma sonuçları ve tanımlar akademik ertelemenin, öğrencilerin akademik performansları üzerinde düşük akademik başarı ve dersten çekilme gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977; Lay ve Schouwenburg, 1993; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007). Dolayısıyla akademik erteleme davranışı fonksiyonel olmayan stratejilerin benimsendiği; stres, kaygı, depresyon ve duygusal rahatsızlıkları da içeren uyumsuz bir davranıştır (Kim ve Seo, 2015). Akademik erteleme davranışı, yetersizlik ve beceri eksikliğiyle de biraraya geldiğinde ruh sağlığını tehdit eden depresyon ve obsesif kompulsif bozukluk gibi bir çok rahatsızlığa neden olan önemli bir etmendir (Knaus, 2000).

Öğrencilerin akademik erteleme davranışı ve kaygı düzeyiyle ilgili literatürde yapılan araştırmalarda; akademik erteleme davranışı ile kaygı arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, kaygı yaratan konuların ertelendiği ve erteleme sonrasında kaygının kısa bir süreliğine ortadan kalktığı vurgulanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984; Senecal, Koestner ve Valleran, 1985). Bireylerin, başkaları tarafından performanslarının değerlendirileceği ve eleştirileceği kaygısının erteleme davranışına yol açtığı, kaygısı yüksek olan kişilerin daha çok erteledikleri ve erteledikçe erteleme davranışının daha fazla arttığı görülmektedir (Haycock, 1998).

Araştırmalarda öğrencilerin, özellikle fazla çaba gerektiren ve kaygı yaratan işlerde daha fazla erteleme davranışı gösterirken yeteneklerini zorlamayan işlerde daha az erteleme davranışı gösterdikleri yer almaktadır (Milgram ve Naaman, 1996). Kaygıyla

ilgili yapılan çalışmalar özellikle ödevlerin son teslim tarihi yaklaştıkça bazı öğrencilerin kaygı düzeyleri yükselirken (McGown ve Johnson 1989; Onwuegbuzie, 2004), bazı öğrencilerin çalışmalarını ödevlerin son teslim tarihi yaklaştıkça çalışmalarını artırdıklarından kaygı düzeylerinin azaldığı yönündedir (Asur, 2003).

Erteleme eğiliminin nedenlerinden birisi de bireyin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik olumsuz algılamalarıyla ilişkili kaygı ve korku yaşaması olduğu vurgulanmaktadır (Doğan, Kürüm ve Kazak, 2014). Öğrencilerin kaygılarının, erteleme davranışının neden ve sonucunda önemli bir etken olduğu ancak hangisinin neden ve sonuç olduğuyula ilgili farklı bulgular bulunmaktadır. Kaygıyla ilgili tanımlar incelendiğinde araştırmacıların farklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Barlow (2002) kaygıyı, belli bir durum ya da içeriğin istenen sonuç ya da getirilerini tahmin edebilme veya kontrol etmedeki yetersizlik ve bu yetersizlik sonucu güçlü fizyolojik ya da somatik tepkilerin eşlik ettiği umutsuzluk durumu olarak tanımlamaktadır.

Kaygı, bireysel olarak tehdit olarak algılanan durumlara karşı aşırı tepki verme ile ortaya çıkan korku, endişe ve huzursuzluk halidir (Suadiye 2009). Bireyin üzerinde genellikle endişe, iç gerginlik, güvensizlik, huzursuzluk, ürküntü, korku, şaşkınlık, panik gibi duygusal yaşantılara neden olmaktadır. Bu durum ise normal düzeyde olabileceği gibi nörotik boyutta da olabilir (Spielberger ve Reheiser, 2009).

Cattell ve Scheier (1958) gerçekleştirdikleri faktör analizi çalışmaları sonucunda durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki farklı kaygı türü tanımlamaktadırlar. Durumluk kaygı; geçici durumlar karşısında, bir koşula bağlı olarak ortaya çıkan ve zaman içerisinde değişiklik gösteren kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise, kalıcı kişilik özelliklerinde istikrarlı bireysel farklılıkların ölçümü olarak yorumlanmaktadır (Spielberger ve Reheiser, 2009).

Spielberger ve arkadaşları (1966) tarafından daha sonra geliştirilerek iki faktörlü kaygı kuramının temelleri oluşturulmuştur. Durumluk kaygı, istenmeyen ve tehlikeli bir durumla karşı karşıya kalındığında meydana gelir. Sürekli kaygı ise kaygılanmak için nesnel bir süreç ya da neden yokken, ya da böyle bir neden var olduğunda da bu

durumla orantısız bir biçimde uzun süreli ve şiddetli kaygı düzeyidir (Spielberger ve Reheiser, 2009).

Croft (2000) göre durumluk kaygı belirli durum veya zamanlarda kendisini gösteren bir kaygı çeşididir. Birey için durumluk kaygının ortaya çıktığı zaman veya durumlar potansiyel olarak zarar verici veya tehlikeli bir durum olabilir. Kennedy ve arkadaşları (2013) durumluk kaygıyı, kaygı düşüncelerinin ve geriliminin, mutsuzluk hissini içeren stresli bir duruma geçici duygusal tepkisi olarak tarif etmektedirler.

Öner ve Le compte (2016)' a göre durumluk kaygı, kişinin halen devam etmekte olan, içinde olduğu güncel stresli durumdan dolayı hissettiği öznel bir kaygıdır. Spielberger (1972)'e göre ise, durumluk kaygı, belirli durumlar karşısında otonom sinir sisteminin etkin hale geldiği, gerginlik ve korkunun ortaya çıktığı geçici deneyimdir (Spielberger ve Reheiser, 2009).

Durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi; vücutta kızarma, sararma, kalp atış hızında artış, titreme ve terleme gibi çeşitli fiziksel değişimlere ve tepkilere neden olabilir (Öner ve Le Compte, 2016). Ancak, kaygı bireyin akademik ve sosyal işlevselliğini ve günlük işlevlerini yerine getirmesini engellerse ve uzun süre devam ederse patolojik olarak değerlendirilir (Corey, 2005).

Öğrencilerin sınavlar, ödev hazırlama, proje sunma gibi belirli dönemlerde kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve akademik erteleme davranışını sık gösterdikleri görülmektedir. Tanımlar incelendiğinde, diğer kaygı türlerinden farklı olarak durumluk kaygı düzeyinin stresin yoğun olarak yaşandığı dönemlerde arttığı, stresin ortadan kalktığında ise düştüğü ve sürekli olmadığı anlaşılmaktadır. Akademik erteleme davranışı ile durumluk kaygı arasındaki ilişki dikkate alındığında, durumluk kaygı ve akademik erteleme davranışının demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Akademik erteleme davranışı ve durumluk kaygı öğrencilerin akademik yaşamda sık yaşadıkları ve başa çıkmakta zorlandıkları önemli bir güçlüktür. Akademik erteleme davranışı ve durumluk kaygı nedeniyle öğrencilerin kapasitelerinin altında akademik başarı gösterdikleri veya çoğu zaman akademik yaşamlarını tamamlamakta zorlandıkları görülmektedir.

Akademik erteleme davranışı gösteren öğrenciler, akademik görevleri geciktirdiklerinde akademik görevleri yerine verimsiz aktivitelere odaklanmaktadır. Bu durum ise öğrenciler, düşük performans ve olumsuz duygusal tepkiler gösterdiklerinden akademik başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir (Schubert ve Stewart, 2000). Durumluk Kaygı ve akademik erteleme davranışının birçok öğrencide sürekli ve yaygın bir davranış olarak görülmesi ve öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya koymalarını olumsuz yönde etkilemesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Akademik erteleme davranışı, genel erteleme davranışı, durumluk-sürekli kaygı, mükemmeliyetçilik, kişilik yapısı, cinsiyet, yaş, benlik saygısı, öz-saygı, öz-yeterlilik, öz-denetim, başarı motivasyonu, sınıf düzeyi, seçtikleri bölüm, mezun olduğu lise türü, mezuniyet ve farklı branşlardaki başarı düzeyi, anne-babanın eğitim durumu, tutumları ve mesleği arasında anlamlı ilişki vardır (Aydoğan, 2008; Çakıcı 2003; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Kandemir, 2010; Ulukaya ve Bilge, 2014).

Ülkemizde son yıllarda akademik ertelemenin çeşitli tez çalışmalarında konu edilmesi akademik ertelemenin ve durumluk kaygının öğrenciler için önemli bir güçlük olduğunu göstermektedir (Balkıs, 2012; Çakıcı, 2003; Aydoğan, 2008; Gülebağlan, 2003; Uzun Özer, 2005; Yorulmaz, 2003). Bu araştırma verilerinin akademik ertelme ve durumluk kaygı düzeyi hakkında öğrenciler ve eğitimciler katkı sunması beklenilmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının öğrencilerin zaman yönetimi, yapılan plana uyma, kaygılarını yönetme becerisi kazanma, ertelemeyi önleme ve performanslarını artırmaya dönük eğitsel ve psikolojik danışma hizmetlerini etkilemesi umulmaktadır.

Ülkemizde ve yurt dışında, akademik erteleme, durumluk kaygı düzeyini demografik değişkenlerle birlikte inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu ve son yıllarda daha fazla yapılmaya başlandığından bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların literatüre katkı sağlayacağı kuşkusuzdur. Araştırmanın değişkenlerinden kardeş sayısına göre akademik erteleme ve durumluk kaygı düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırma sayısının yok denecek kadar az olması bu değişkene ait bulguların literatürde önemli bir veri olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yapmaları gereken ödevleri, sınavlara hazırlanmayı, projeleri geciktirmeleri veya son dakikaya bırakmaları gibi davranışlarının akademik erteleme olduğu konusunda farkındalık kazanmaları önemlidir. Kaygı da ertelemenin neden ve sonuçlarından birisi olduğu için araştırma sonuçlarının konuyla ilgili öğrencilere yarar sağlayacağı beklenmektedir.

1.2. PROBLEM

Araştırmada; üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin DKÖ aldıkları puanlar ile AEÖ den aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3. ALT PROBLEMLER

- 1- Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin cinsiyetlerine göre DKÖ'den aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?
- 2- Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin cinsiyetlerine göre AEÖ'den aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?
- 3- Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin yaş değişkenine göre DKÖ'den aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?
- 4- Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin yaş değişkenine göre AEÖ'den aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?
- 5- Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre DKÖ'den aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

6- Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre AEÖ'den aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında bir vakıf üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

Araştırmaya katılan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyleri ve durumluk kaygı düzeyleri araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, ölçmeyi amaçladıkları nitelikleri yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olarak ölçmektedir. Katılımcıların araştırmaya içtenlikle katılacağı ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde dolduracakları varsayılmaktadır.

1.6. TANIMLAR

Erteleme: Kişinin sorumluluklardan, verilmesi gereken kararlardan veya yapılması gereken bir görevden tamamıyla kaçınması veya geciktirme eğilimidir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998)

Akademik Erteleme Davranışı: Kişinin akademik görevleri olan; ev ödevleri, sınavlara hazırlanma ya da eğitimiyle ilgili yerine getirmesi gereken sorumluluklarını son zamana kadar yapmayı geciktirmesidir (Solomon ve Rothblum, 1984: s: 503).

Durumluk Kaygı: Stres'in yoğun olduğu zamanlar, durumluk kaygı seviyesinin yükselmesine stres ortadan kalkınca düşmesine neden olur. Bireyin belli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirler (Öner ve Le Compte, 2012).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, akademik erteleme davranışı ve durumluk kaygıyla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Sonrasında sırayla, akademik erteleme ve durumluk kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

2.1. ERTELEME DAVRANIŞI VE TARİHİ

Erteleme kavramı incelendiğinde, sanayi devriminden önceki tanımıyla sanayi devriminden sonraki tanımının farklı olduğu görülmektedir. Erteleme kavramının antik Mısır'da olumlu ve olumsuz iki şekilde tanımlanmaktadır. İlk tanımın gereksiz işlerden ve dürtüsel çabalardan kaçınmayı yararlı bir alışkanlık olarak ifade eden fiil iken, diğer tanımı yaşamı sürdürmek için yapılması gereken işleri tamamlamada tembellik etmeyi zararlı alışkanlık olarak tanımlayan fiildir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995).

Erteleme kavramının İngilizce olarak bilinen en eski kullanımı, 1548 yılında 'Edward Hall's Chronicle: The Union of Two Noble and Illustrious Families of Lancestre and Yorke'adlı eserde yer almaktadır. Oxford İngilizce Sözlüğünde (1952) erteleme kavramının 1600'lerin başlarına kadar yaygın olarak kullanılmaktadır. 18.yüzyıla kadar olumsuz anlamda kullanılmazken, sanayi devrimiyle kelimenin olumsuz anlamda kullanılmaya başlanmıştır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995).

Milgram (1992)'a göre erteleme olgusu, özellikle modern çağın bir sorunu olarak teknolojinin gelişmiş ve programlı/planlı yaşamının önemli olduğu toplumlarda ortaya çıkmaktadır. Sanayi devriminden önce erteleme kavramının bugünkü anlamından farklı olarak olumlu anlamda tanımlanması ertelemenin sadece modern çağın bir sorunu olmadığını göstermektedir (De Simone, 1983; Akt. Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: s: 3).

2.2. ERTELEME KAVRAMININ TANIMLARI

Latince, erteleme terimi “procrastinare” kelimesinden gelmektedir. “Pro” zamiri ileriye doğru hareket, “crastinus” ise yarına bırakmak anlamındadır (Knaus, 2003). Solomon ve Rothblum (1984) ertelemeyi, öznel rahatsızlık yaşayınca kadar gereksiz bir şekilde görevleri geciktirme olarak tanımlamaktadır. Milgram (1991) göre erteleme, hayattaki bir ya da daha fazla alanda karar verme, öncelikleri belirleme, program yapma ve programa bağlı kalmada yetersiz davranış ve kişisel endişenin kaynağı olan bir yaşam biçimidir.

Erteleme, kişinin seçiminin sonucunun kötü olacağını bilmesine rağmen, farklı seçenekleri dikkate almayarak bir davranışın ya da görevin isteyerek yapmamasıdır (Ellis ve Knaus, 2002). Erteleme kavramı sorumluluklardan, verilmesi gereken kararlardan veya yapılması gereken bir görevden tamamıyla kaçınma veya geciktirme eğilimidir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). Erteleme davranışının temel özelliklerini içeren başka bir tanım ise işlerin daha kötüye gideceği beklentisine rağmen, isteyerek niyetlenen eylemin geciktirilmesidir (Stell, 2007).

Erteleme davranışı, belirlenmiş olan küçük veya büyük bütün görevlerin tamamının ertelenmesi veya belirli bir zaman dilimindeki alınması gereken ve yapılacak olan kararların maksatlı olarak ertelenmesi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Effert ve Ferrari, 1989). Lamba (1999), ertelemeyi kişilere kısa dönemli haz sağlayan öğrenilmiş bir davranış olarak tanımlamaktadır. Knaus (2000) göre de, erteleme davranışı, kendilik düzenleme performansında eksiklik ve bir amaca ulaşmak için gerekeni yapmayı erteleme davranışdır.

Erteleme tanımları incelendiğinde erteleme davranışı, görevin özellikleri ve bireysel özelliklerle ilişkilidir. Erteleme davranışı gösteren bireyler, hoş olmayan ve itici gelen görevleri yapmaktan kaçınmakta ve erteleyebilmektedirler (Milgram ve diğ., 1995). Ayrıca erteleme davranışı bazı kişilik özellikleri olan disiplinsizlik (Lay, 1997; Watson, 2001), özsayı (Ferrari, 1991; 2000), sosyal olarak dayatılan mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusuyla (Burns, Dittmann, Nguyen ve Mitchelson, 2000; Sarioğlu, 2011), yine kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk sahibi

olma, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklıkla ilişkilendirilmektedir (Karataş ve Bademcioğlu, 2015).

Bazı araştırmalar erteleme kavramını olumsuz tanımlarken bazı araştırmalar erteleme kavramını olumlu tanımlamaktadır. Ferrari ve arkadaşları (1995) ertelemeyi, bazı bireylerin kendilerinden ve diğerlerinden, yeteneklerini gizlemek ya da kaçınmak için kullandıklarını açıklamaktadırlar. Bireyin yaşayabileceği rahatsız edici duyguların olumsuz etkilerini azaltmada akademik erteleme davranışı bireye yardım eden ve kendini koruma stratejisi olarak işlev gören bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977).

Chu ve Choi (2005) ertelemeci bireyleri, olumlu tipte erteleme sergileyen aktif erteleyenler ve olumsuz tipte erteleme sergileyen pasif erteleyenler olarak iki gruba ayırmaktadır. Aktif erteleyenler, baskı altında çalışmayı tercih ederler ve kasıtlı olarak erteleme yaparlar. Aktif erteleyenler bazen 'geleneksel' olumsuz tipteki erteleme yapanlarla (pasif erteleyen) aynı düzeyde erteleme davranışı göstermelerine rağmen kendilerinden beklenen tutumsal ve davranışsal karakteristikleri sergileyebilirler. Kararsız olan ve eski başarısızlıkları nedeniyle harekete geçme konusunda kaygılı olan pasif erteleyenlere göre istenen sonuca ulaşarak görev tamamlamaya daha yatkındırlar.

Ertelemeci bireyler, görevden kaçınma isteği, üstlendikleri işleri daha sonra gerçekleştirileceğine dair söz verme ve geciktirme sonucunda kendini haklı göstermek için bahaneler bulurlar. Bu davranış örüntüleri ise herhangi bir görevin zamanında yapılmaması veya geciktirilmesinin bireyin kendi denetiminde olduğunu göstermektedir. Erteleme davranışında, birey kendi kendine ve içten gelerek istekli bir biçimde görevi yaparken kendisini motive etmede başarısız olmaktadır (Ackerman ve Gross, 2005).

Erteleme davranışı, zaman yönetimi probleminden çok daha fazlasını içeren bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardan oluşan karmaşık bir olgudur (Fee ve Tangney, 2000; Ferrari ve diğ.,1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme davranışı; etkisiz zaman yönetimi, performans düzeyinde azalma, hayal kırıklığı tolerans düzeyinde düşüklük, görev bilincinden kaçınmayı sürdürme, ego zayıflığı, hızlı karar alamama,

olumsuz duyguları düzenlemede yetersizlik gibi davranış modelleridir (Ferrari ve Díaz-Morales, 2014; Schubert ve Stewart, 2000).

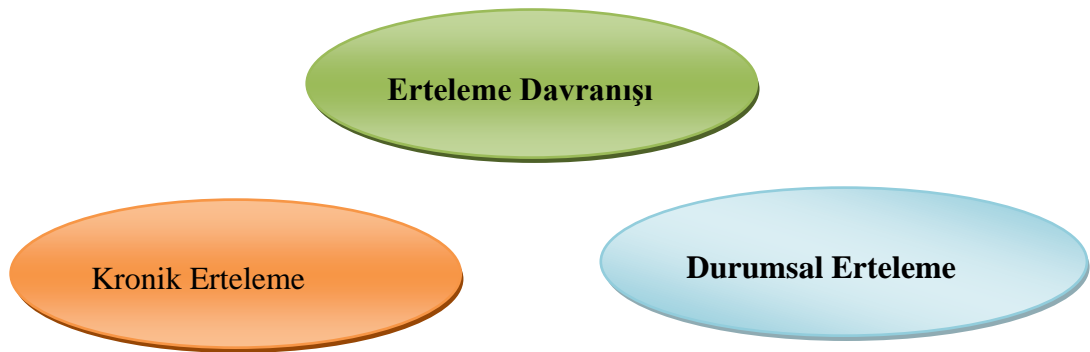
Milgram (1991), erteleme davranışının duygusal ve davranışsal öğelerini içeren tanımında dört temel bileşenin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar:

- ✓ Bir davranışın geciktirilmesi,
- ✓ Bir ürünün standartların altında ortaya çıkması,
- ✓ Önemli olarak algılanan bir görev olması,
- ✓ Duygusal karmaşa ile sonuçlanması olarak tarif etmektedir.

Balkıs (2006) ise erteleme eğilimini yapılması gereken önemli bir işi ertelemeye yönelik;

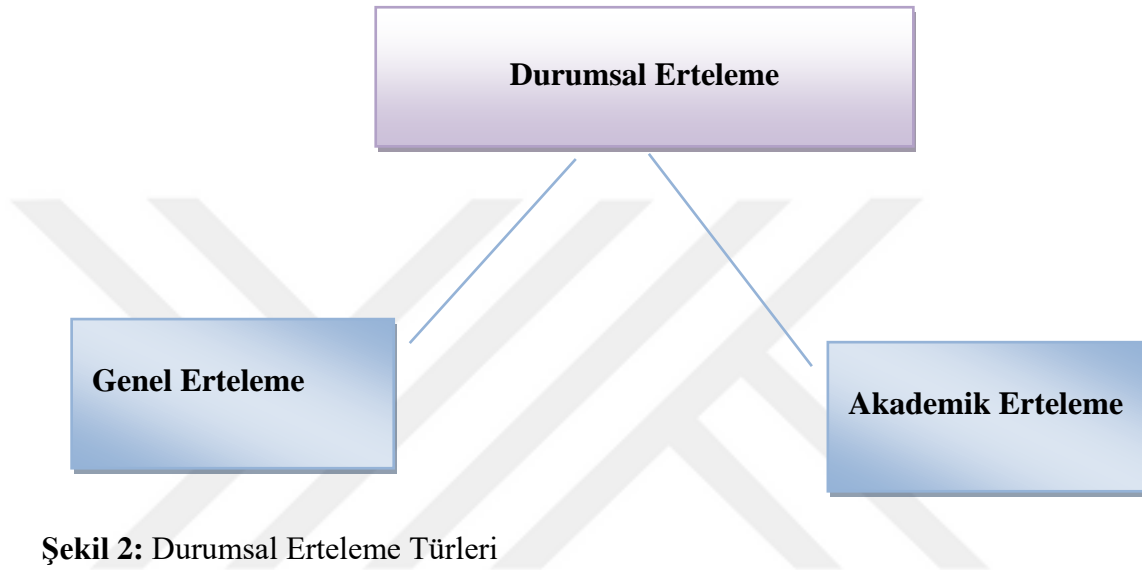
- a) Bir kişilik özelliği,
- b) Davranışsal bir eğilim,
- c) Gereksiz bir geciktirme,
- d) Akılcı olmayan bir eğilim olarak tanımlamaktadır.

Ferrari ve Pyshyl, erteleme davranışını “kişilik özelliği olarak erteleme” ya da “kronik erteleme” ve “durumsal erteleme” olarak ikiye ayırmaktadır (2007). Kişilik özelliği olarak erteleme olan nevrotik erteleme, önemli yaşam kararlarını erteleme eğilimidir. Kompulsif erteleme ise benzer kişilerde davranışsal ve karar vermeyi içeren ertelemedir (Ellis ve Knaus, 1977).



Şekil 1: Erteleme Davranışının Tanımları

Durumsal erteleme ise, “genel erteleme” ve “akademik erteleme” olarak tanımlanmaktadır. Genel erteleme tekrar eden yaşam olaylarını zamanında yapmakta zorluk çekme deneyimidir (Ferrari, O'Callahan ve Newbegin, 2005). Akademik erteleme, genel olarak bireyin sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım gibi görevleri nedensiz ve kaygı yaşayınca kadar geciktirmesidir (Solomon ve Rothblum, 1984).



Şekil 2: Durumsal Erteleme Türleri

Steel (2002), ertelemeciliğin tanımının ve performansa etkisinin belirsiz olduğunu, yapıcı ve yıkıcı sonuçlarına ilişkin tartışmaların sürdüğünü, ertelemeciliğin düzenlenmesi konusunda gelişmelere rağmen sorunların devam ettiğini ve kapsamlı bir şekilde kabul edilmiş bir ertelemecilik kuramı olmadığını vurgulamaktadır.

Araştırmalarda ertelemenin neden ve sonuçlarıyla ilgili farklı sonuçlar ortaya çıkmakta ve araştırmacıların erteleme davranışının açıklanmasına yönelik ilgilerinde artış görülmektedir (Abbasi ve Alghamdi, 2014; Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Tice ve Baumeister, 1997). Bu araştırmada erteleme türlerinden akademik erteleme ele alınmıştır.

2.3. AKADEMİK ERTELEMENİN NEDENLERİ

Üniversite öğrencilerinde yaygın olarak görülen akademik erteleme davranışı, sınavlara hazırlanma, ödev ya da projeleri zamanında teslim etme ve derse hazırlanma gibi konularda yaşanan ciddi bir güçlüktür. Erteleme tanımları incelendiğinde; her geciktirmenin erteleme olmadığı, erteleme davranışı olması için ertelemenin sıklığı, şiddeti ve bireyin isteğinin önemli olduğu görülmektedir (Balkıs, 2006).

Alan temelli erteleme türü olarak akademik erteleme, akademik görevleri nerdeyse her zaman erteleme ve erteleme nedeniyle kaygı yaşama eğilimidir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Senecal, Koestner ve Vallerand (1995) göre akademik erteleme; bireyin yerine getirmesi gereken akademik görevleri zamanında yapmamasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşaması ve stres yaşamaya başladıktan sonra görevlerini tekrar ertelemesidir.

Akademik erteleme eğilimi, sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevleri belli nedenlerle geciktirmektir (Solomon ve Rothblum, 1984). Uzun Özer (2010) ise, akademik ertelemeyi, en önemli görevleri en az önemli görevlerden sonra yapmaktır.

Rothblum, Solomon ve Murakami (1986), bireyin planlarında ya da davranışlarında dakik olaması, plan ve davranışlarındaki uyumsuzluğu, rekabete dayalı etkinlikleri tercih etmesi akademik ertelemenin üç davranışsal tepkisi olarak tanımlamaktadır. Erteleme davranışını, bireyin kendisine ve performansına ilişkin geliştirdiği gerçekçi olmayan beklentileri, hatalı bilişsel yüklemeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimi etkilemektedir (Yaakub, 2000).

Franziska, Manfred ve Stefan (2007) akademik görevlerini erteleyenler, erteledikleri davranışla açıkça ilgilenmek ve aktif olarak meşgul olmak yerine başka aktivitelerle meşgul olmaktadır. Enerjilerini daha çok boş zaman aktivitelerine ilişkin belirledikleri hedeflere yönlendirdiklerinden, akademik görevlerini yapmakta ve öğrenme için gerekli çalışma disiplini yerine getirmekte güçlük yaşamaktadırlar. Bu boş

zaman aktiviteleri ise genellikle sosyalleşme, televizyon izleme veya internette gezinme gibi keyif alınan alanlardır.

Solomon ve Rothblum (1984), öğrencilerin farklı nedenlerden dolayı erteleme davranışı gösterebilir bile çoğunun erteleme nedeninin başarısızlık korkusu olduğunu ileri sürmektedir. Bazı araştırmacılar ise, akademik erteleme yapan öğrencilerin depresyon ve kaygı puanlarının diğer öğrencilere göre çok yüksek olduğu ve öz saygılarının çok düşük olduğunu vurgulamaktadır (Aitken, 1982; Aydoğan, 2008; Beswick, Rothblum ve Mann, 1998; Rothblum ve ark.,1986).

Bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, çalışma alışkanlıkları, göreve ilişkin rahatsızlık duygusu, gerçekçi olmayan beklentiler, başarısızlık korkusu, başarı yönelimini oryante etmede yetersizlik, kişisel özellikler (sorumluluk, mükemmeliyetçilik vb), irrasyonel düşünceler, özyeterlilik inançları, konsantrasyon güçlüğü, düşük benlik saygısı ve kaygı erteleme nedenidir (Bulut, 2014; Duru ve Balkıs 2014; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Kağan, 2009; Özer ve Altun, 2014; Pfeister, 2002; Watson, 2001). Lay, Knish ve Zanatta (1992) ise, akademik erteleme, uygun olmayan ortamlarda çalışılmasından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar.

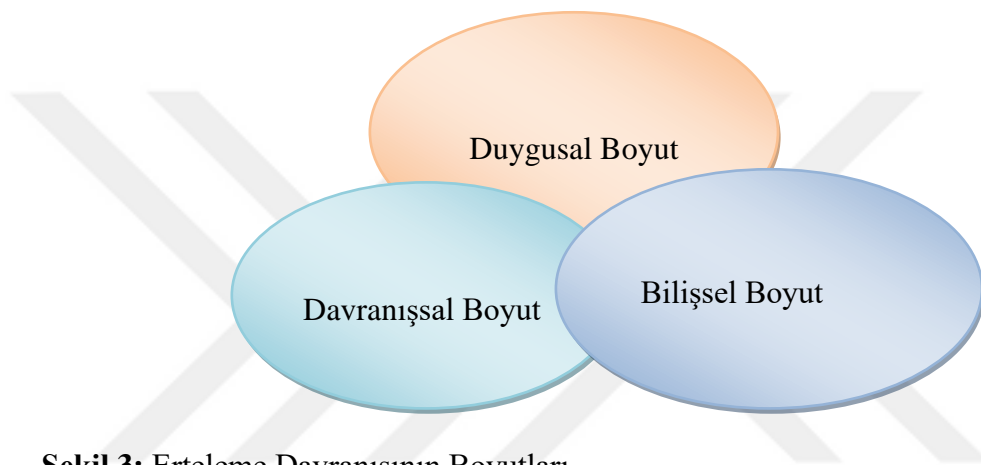
Bireylerin, başkaları tarafından performanslarının değerlendirilmesi ve eleştirilmesi endişesi ertelemeye sebep olmaktadır (Robert, 2008). Akademik erteleme davranışı ile kaygı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki vardır (Aitken, 1982; Aydoğan, 2008; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Solomon ve Rothblum, 1984; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Öğrencilerin akademik kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda, özellikle öğrencilere verilen ödevlerin son teslim tarihi yaklaştıkça kaygının arttığı ortaya konmuştur (McGown ve Johnson 1989; Sayers, 2003). Öte yandan, bazı araştırma bulguları da erteleme bazı öğrencilerin, ödevlerin son teslim tarihi yaklaştıkça çalışmalarını artırdıklarından kaygılarının azaldığını göstermektedir (Asur, 2002).

Akademik erteleme ile ilgili olarak bulunan en tutarlı bulgu akademik erteleme yapan öğrencilerin depresyon ve kaygı puanlarının diğer öğrencilere göre çok yüksek olduğu ve öz saygılarının çok düşük olduğudur (Beswick, Rothblum ve Mann, 1998; Rothblum

ve ark., 1986). Bu araştırmada da akademik erteleme ve durumluk kaygı incelenmektedir.

2.4. ERTELEME DAVRANIŞININ BOYUTLARI

Literatürda ertelemeyle ilgili tanımlar incelendiğinde, akademik erteleme duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutları dikkate alınarak tanımlandığı ve tanımlamalarda bu boyutların bir veya bir kaçıını kapsadığı görülmektedir.



Şekil 3: Erteleme Davranışının Boyutları

Erteleme davranışının **bilişsel** bileşenleri, amaçlanan davranıőlarla sergilenen gerçek davranış arasındaki uyumsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994). Erteleme davranışının bilişsel boyutu bireyin farkında olarak ve belli bir amaç dahilinde geciktirmesi olarak kabul edilmektedir. Bireyin önceliği daha az olan bir eylemi önceliği daha fazla olan bir işten önce yapması ve önceliği daha az olan eyleme daha fazla vakit harcaması erteleme bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995).

Erteleme bilişsel boyutu; bireyin amaçlarına yönelik niyetleri, hedefleri ve öncelikleri ile ortaya koyduğu çaba arasındaki kronik ya da alışkanlık seviyesinde uyumsuzluk ve tezatlık şeklinde de tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2010). Güner (2008)'e göre erteleme eğilimi gösteren bireylerin, kendine ve performansına ilişkin gerçekçi olmayan beklentileri, hatalı bilişsel yüklemeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimleri vardır.

Erteleme eğilimi, hatalı düşünsel ve bilişsel yüklemelerden kaynaklandığından zamanı değerlendirme ve algılama problemiyle ilişkilidir (Ellis ve Knaus, 1977: s: 112). Bilişsel değişkenler olarak akılcı olmayan inançlar, dışsal yükleme stilleri ve zamanla ilgili inançlar, erteleme davranışıyla ilişkili bulunmaktadır (Haycock, 1993).

Erteleme davranışıyla ilgili farklı tanımlamalar olmasına rağmen, erteleme davranışının temeli, gerçekçi olmayan “bilişsel kalıplar” görevlerin ertelenmesine dayanmaktadır. Ertelemenin bilişsel ve davranışsal mekanizmalarını; görevden kaçınmak istemek, ertelemek için karar vermek, daha sonra yapacağına kesinlikle söz vermek, erteleme için bahaneler bulmak ve suçlamadan kaçınmak için kendini suçsuz çıkarmaya çalışmak oluşturmaktadır (Knaus, 2000).

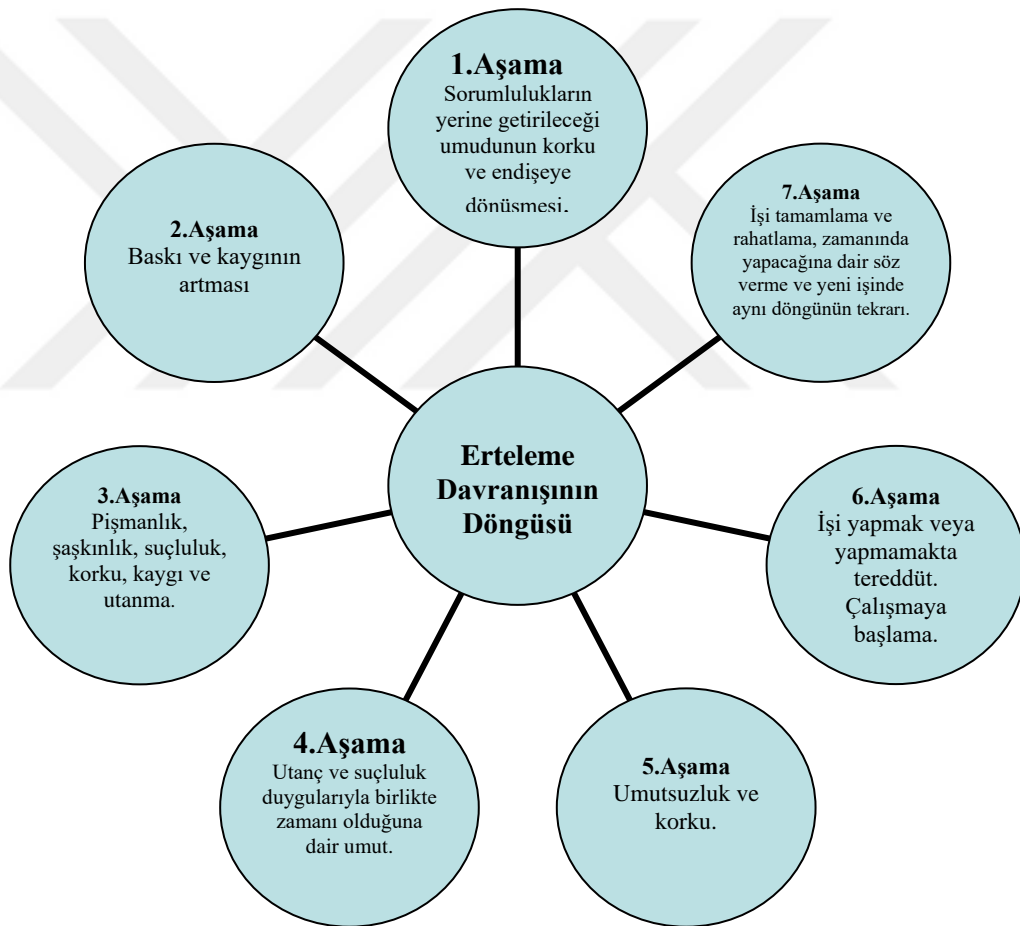
Bireylerin erteleme davranışlarının farkına vardıklarında; kızgınlık, pişmanlık, çaresizlik, kendini suçlama, yetersizlik, kendini reddetme, utanç duyma, hilecilik hissi, gerginlik ve panik hislerini yaşamaları ertelemenin **duygusal** boyutudur (Burka ve Yuen, 1983; Binder, 2000). Knaus (1998) ertelemecilerin, çaresizlik, depresyon, üzüntü, kin, hayal kırıklığı ve kızgınlık yaşadıklarını vurgulamaktadır. Akdoğan (2013) ise depresyon, stres ve kaygı düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının da arttığını belirtmektedir.

Ertelemenin **davranışsal** boyutuna vurgu yapan araştırmacılara göre ise, erteleme geciktirilen görevlerdeki davranışlardır (Schouwenburg, 1995). Davranışsal boyutta erteleme; yapılması gereken iş ya da alınması gereken karar için ayrılan zamanı gereksiz harcama (Senecal ve diğ.1997), bıkkınlık eğilimleri, dikkat bozuklukları ve düşük benlik saygısıdır (Ferrari, 2000). Erteleme davranışı, bireyin niyet ettiği davranışı yapmamasıdır (Binder, 2000).

Erteleme davranışının duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutuna; bireyin zaman yönetimindeki yetersizliği, amaca yönelik davranışlarındaki koordinasyon sorunu, karar verme süreçlerinde yaşadığı güçlük, akılcı olmayan inançları, hatalı bilişsel yapılanmaları ile mükemmeliyetçilik, stres, kaygı ve depresyon gibi faktörler de etki etmektedir.

2.5. ERTELEME DAVRANIŞININ DÖNGÜSÜ

Erteleme davranışı sürecinde, bireylerin düşünce, duygu ve davranış boyutunun döngüsünü bilmek erteleme davranışına müdahale ve yönlendirmede oldukça önemlidir. Burka ve Yuen (1983) , bireylerin erteleme davranışını gösterirken yaşadığı süreci “*erteleme döngüsü (the cycle of procrastination)*” olarak tanımlamakta ve bu döngünün çok kısa sürebileceği gibi haftalar hatta aylarca da sürebileceğini ileri sürmektedirler. Burka ve Yuen (1983), erteleme döngüsünü yedi aşama olarak tanımlamakta ve aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.



Şekil 4: Erteleme Davranışının Döngüsü

1. Aşama: Erteleme yapan bireyler görev ya da sorumluluk aldıklarında sistematik ve planlı bir şekilde sorumluluklarını yapacaklarına inanmalarına rağmen davranışa

dönüşmez ve sıklıkla çalışmaya başlamanın kendiliğinden olacağını düşünürler. Başlangıçta umutluyken zamanında başlayamamalarından dolayı umutlarının yerine korku ve endişe başlar.

2. Aşama: Kısa sürede bir şeyler yapma konusunda baskı hissetmeye başlarlar. Başlama düşüncesi baskı ve kaygıyı artırır.

3. Aşama: Erteleme davranışından dolayı gelebilecek olumsuzlukları öngördüklerinden pişmanlık duyarlar ve erteleme sonucu oluşan olumsuzluklar nedeniyle şaşkınlık yaşarlar. Ertelemeciler çalışmaya başlamadan önce, daha sonra yapılabilecek başka işlerle ilgilenirler veya eğlenceli etkinliklere yönelirler. Bir süre sonra ise, bitirilmemiş sorumlulukları hatırladıklarında suçluluk, korku, kaygı ve utanma yaşarlar.

Erteleme davranışının başkaları tarafından öğrenilmesini istemediklerinden gizlemeye çalışırlar. Çalışmalarına yeni başlamalarına rağmen, yoğunmuş ve çalışmalarında ilerleme kaydetmiş gibi davranarak erteleme davranışlarını haklı göstermek için çabalarlar.

4. Aşama. Erteleme yapan kişi, utanç ve suçluluk gibi duyguları yaşamasına rağmen bitirebilecekleri zamanın olduğuna dair umutlarını sürdürmeye çalışır.

5. Aşama. Birey tamamen umutsuzluğa düşer ve erken başlamaya yönelik hissettiği üzüntü, suçluluk ve utanç yerini korkuya bırakır.

6. Aşama. Erteleme davranışından dolayı işi yapmak ya da yapmamak arasında bir tercih yapar. Hissettiği gerilim dayanılmaz bir hal aldığı anda, yapması gereken görevden vazgeçer veya kısa zamana karşın görevi tamamlamayı tercih edebilir. Erteleme yapan kişi bu aşamada çalışmaya başlayınca, “neden daha önce başlamadım” demeye başlar. Çalışma davranışıyla ertelemenin gerginliğinden kurtulmaya başlar.

7. Aşama. Yapılması gereken sorumluluğunu terk etmesi ya da tamamlamasıyla rahatlamaya başlar. Daha sonraki çalışmalarında, daha planlı ve erken çalışmaya

başlayacağına ilişkin kendine sözler verir. Ancak yeni bir görev ve sorumlukla karşılaştığında, bu döngüyü tekrardan yaşamaya başlar (Kandemir, 2010)

2.6. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI EĞİLİMİNİN YAYGINLIĞI

Akademik ertelemenin, üniversite öğrencileri arasında yaygın bir problem olarak genel erteleme türünden daha fazla olduğu görülmektedir (Clark ve Hill, 1994; Ellis ve Knaus, 1977; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Hill, Chabot ve Barrall, 1978; Howell ve Watson, 2007; McCown ve Roberts, 1994; Rothblum, Onwuegbuzie, 2004; Rothbloom, Solomon ve Murakami, 1986; Pfeister, 2002; Watson, 2001).

Ellis ve Knaus (1977) üniversite öğrencilerinin %70'inin akademik erteleme sorununun olduğunu belirtmektedir. Hill (1978) göre, üniversite öğrencilerinin %90'nı arada sıra ve %50'si yarı yarıya ya da yarıdan daha fazla zamanlarda erteleme davranışı göstermektedirler. McCown ve Roberts (1994) erteleme sıklığını 1543 üniversite öğrencisi üzerine yaptıkları araştırmada, 1. sınıf öğrencilerinin %19'unun, 2. sınıf öğrencilerinin % 22'sinin, 3. sınıf öğrencilerinin % 27'sinin ve son sınıf öğrencilerinin % 31'inin akademik ertelemeyi önemli ve kişisel stres kaynağı olarak gördüklerini bulmuşlardır. Ayrıca, 1. sınıf öğrencilerinin %23'ü, 2. sınıf öğrencilerinin % 27'si, 3. sınıf öğrencilerinin % 32'si ve son sınıf öğrencilerinin % 37'si erteleme eğiliminin akademik başarıya engel olabileceği inancını taşımaktadırlar.

Solomon and Rothblum (1984) üniversite öğrencilerinin, akademik görevlerine yönelik erteleme sıklığını ve erteleme davranışının nedenlerini inceledikleri araştırmaların da; öğrencilerden %46'ı dönem ödevi yazma işini, %28'i sınavlara çalışmayı, %30'u haftalık okuma ödevlerini, %23'ünün devamsızlık, %11'inin idari görevleri ve %10'unun genel olarak okul etkinliklerini ertelemektedirler. Onwuegbuzie'ye (2000) göre ise, lisansüstü öğrencilerinin % 41.7si proje ödevlerini yaparken, %39.3'ü sınavlara hazırlanırken, %60'ı haftalık okumalarını yaparken erteleme davranışı sergilemektedir.

Araştırmalar da, akademik ertelemenin üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görüldüğü, akademik başarıya engel olduğu ve psikolojik olarak da kişileri olumsuz

etkilediği görülmektedir (Bulut, 2014). Uzun-Özer (2009), öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının sıklığı ve olası nedenlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %54' ünün sıklıkla akademik görevlerini ertelediklerini %46'sının ise akademik görevlerini bazen veya çok az ertelediklerini vurgulamaktadır.

Özer (2007), akademik erteleme davranışının yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisini incelediği araştırmasına, 784 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin %52'si akademik erteleme davranışı göstermektedir. Balkıs ve Duru (2009) üniversite öğrencilerinin, yaklaşık olarak % 23' ünün kendilerini erteleme eğilimine sahip olarak algıladıklarını rapor etmektedirler. Literatür incelendiğinde dünyada ve ülkemizde üniversite öğrencileri arasında akademik ertelemenin yaygın olduğu görülmektedir.

2.7. ERTELEME DAVRANIŞINI AÇIKLAYAN KURAMLAR

2.7.1. Psikoanalitik Kuram

Freud, erteleme olgusunu açıklarken kaçınma kavramı ve özellikle kaçınma davranışında yaşanan kaygı üzerinde durmuştur. Freud kaygının, bastırılmış bilinçaltı duyguların egoya gönderilen uyarı sinyalleri olduğunu, kaygı yaşandığı anda, egonun pek çok savunma mekanizması kullandığını öne sürmüştür. Freud, tamamlanmayan görevlerin aslında egoyu tehdit edici niteliği olduğunu, bu kaygı verici durumdan kurtulmak için ise bireyin kaçınma yani erteleme davranışı gösterdiğini vurgulamıştır (Ferrari ve diğ., 1995). Dolayısıyla Freud'a göre kaçınma ya da erteleme, egonun kendisini koruması için kullandığı bir savunma mekanizmasıdır. Ancak erteleme davranışı kısa dönemde kaygıyı azaltsa da uzun dönemde tamamlanmayan görevle ilgili gelişimi olumsuz etkilemekte ve kaygıyı artırmaktadır (Gençtan, 2014).

Nevrotik kişilik özellikleri gösteren bireylerin günlük yaşam sorunlarıyla uğraşmaktan çok, onlardan kaçınmaya yönelik bir yaşam biçimini benimsemektedirler. Kaçınma

davranışına yönelik düşünce ve duygular, bireyin yetersizlik durumuyla yüzleşmemesini sağlar ya da geciktirir (Gençtan, 2003).

2.7.2. Psikodinamik Kuram

Psikodinamik yaklaşıma göre erteleme eğilimi, bireyin ailesine yönelik olumsuz duygularını kapsayan, alttaki içsel psişik süreçlerin etkisiyle oluşan problemlili bir davranıştır (Matlin,1995.; akt. Balkıs, 2006). Çocukluk dönemi deneyimleri, gelecekteki kişilik gelişiminde etkilidir ve özellikle çocukluk çağı deneyimleri arasında travmalar yetişkinlik dönemindeki bilişsel süreçlerin şekillenmesinde daha fazla etkilidir (Van der Kolk, 1987).

Psikodinamik yaklaşımın önde gelen isimlerinden Missildine, erteleme davranışının “erteleme sendromu” olduğunu, görevin başarılmamasıyla ilgili ‘ağır günlük rüya paralyze’nin” erteleme sendromunun açık bir dışavurumu olduğunu ve bu sendromun hatalı çocuk yetiştirmeden kaynaklandığını belirtmektedir (Ferrari ve diğ., 1995: s:23). Missildine ‘e göre yüksek başarı beklentisi olan ailede yetişen çocuklar, ebeveynlerinin sevgisini kazanmak ve onayını almak için çabalarlar, başarısızlığa uğradıkları zaman ise kaygı yaşarlar ve kendilerini değersiz hissederler. Yüksek başarı beklentisi olan ailelerin çocukları, yetişkinlik dönemlerinde kişisel değerlerini ve yeteneklerini değerlendirebilecekleri bir görevle karşı karşıya kaldıklarında; çocukluk çağlarında yaşadıkları duyguları tekrar yaşayacaklarından aynı şekilde davranacaklardır (Ferrari ve diğ., 1995; s:23). MacIntyre ise , hatalı çocuk yetiştirme tutumlarından; çok hoşgörülü ya da oldukça katı/otoriter ebeveyn tutumlarıyla yetiştirilen çocukların, yetişkinlikte ertelemeci davranışlar göstereceğini belirtmektedir (Ferrari ve diğ., 1995: s:24).

Spock (1971)’a göre, çocuklar, bir görevi başaramadıklarında bilinçaltındaki anne-babalarının öfkesine maruz kalırlar ve tepki olarak gelecekteki hedefe yönelik davranışlarını geciktirirler. Yetişkin oldukları ve bir görevi başarmaları gerektiğinde de çocukluk günlerindeki anne-baba tutumlarını hatırlarlar ve ebeveynlerinin onları başarıya yönelik göreve zorlayan isteklerine karşı tepki olarak hiçbir görevi bitiremeyen kronik ertelemeciler olurlar (Ferrari ve diğ., 1995: s:24).

Çocuklarına çok yüksek hedefler koyan başarı yönelimli, aşırı kontrolcü, çocuklarının özerklik kazanmalarına ket vuran aileler ile çocuklarının başarıya ulaşacak kapasiteleri olmadığına inanan ailelerde yetişen bireylerin, erteleme davranışı göstermeye daha fazla eğilimli olduğu görülmektedir. Kişinin otoriteye isyanı da erteleme davranışına neden olmaktadır. Başarı yönelimli batı toplumlarında oldukça yaygın olan başarısız olma, başarısızlık korkusu ve otoriteye isyan etme, erteleme davranışının nedenleri olarak görülmektedir (Burka ve Yuen, 1983).

Psikodinamik kuramcılara göre, kişilik gelişiminde erken çocukluk dönemine ait duygular, doğrudan ifade edilmekten çok sembolik olarak dışa vurulmaya çalışıldığı için erken çocukluk dönemi önemlidir. Erteleme davranışı, çocukluk deneyimleriyle ve özellikle çocukluk dönemi travmalarıyla ilişkili bir özelliktir (Kağan, 2010).

2.7.3. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramcılar öğrenmenin, uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini vurgulamaktadırlar. Davranışçı yaklaşımlardan olan klasik öğrenme kuramına göre erteleme davranışı sıklıkla davranışları için ödüllendirilen ya da yeterince cezalandırılmayan öğrencilerde görülmektedir (McCown, Johnson ve Ferrari, 1995).

Akademik erteleme eğilimi olan öğrenciler ile akademik erteleme eğilimi olmayan üniversite öğrencilerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, erteleyen öğrenciler, son dakikada başarıyla bitirdikleri ve bitiremedikleri ödevlerin sayısı sorulduğunda son dakikada başarıyla bitirdikleri ödevleri daha fazla hatırlamaktadırlar. Aynı araştırmada erteleyen öğrencilerin, dış otoriteler tarafından dakik olmadıkları için cezalandırıldıkları ödevleri ise daha az hatırladıkları görülmektedir. Bu sonuçlar davranışçıların, erteleme ve pekiştirmeyle ilgili tezlerini doğrulamaktadır (McCown, Johnson ve Ferrari, 1995).

Kağan (2010) ertelemeyi, davranışsal öğrenme kuramına göre kaçma ya da kaçınma koşullanması ve pekiştirme kavramıyla açıklamaktadır. Olumsuz uyarıcılara maruz kalan organizma, kaçma ve kaçınma davranışında bulunmaktadır. Kaçma durumunda, bir olumsuz uyarıcı verilmeye başlandıktan sonra yapılan davranım, o uyarıcının sona

ermesine sebep olmaktadır. Kaçınma durumunda ise bir davranım, olumsuz uyarıcının başlamasını engeller ya da geciktirir. Yani bu durumda, kaçınma, ceza gibi hoş olmayan bir durumun ortaya çıkmasını engellemek amacıyla istenilen bir davranışın öğrenilmesidir. Ders çalışmak zorunda kalan bir öğrenci, olumsuz uyarıcılar olarak algıladığı görevlerden kaçınmayı kullanarak erteleme davranışı yapar (Morris, 2002).

Davranışçı yaklaşım erteleme davranışının genellikle isteksizlik ve üzüntüye neden olduğunu, bu durumun ise kaçınmaya yol açtığını savunur. Bireyin görev ve sorumluluklarına vurgu yaparak kaçınma davranışını önlemek amaçlanır. Görev ve sorumlulukların farkına vardırılmak için, öğrenme ve maruz bırakma tekniği kullanarak davranış modellerinde değişiklik yaratılır (Rozental ve Carlbring, 2013).

2.7.4. Bilişsel Davranışçı Kuram

Ellis ve Knaus (1977)'a göre bilişsel yapılar; duygu, davranış, çevre ve insan üzerinde etkili olmakta ve ilişkilerde aracılık görevi üstlenmektedir. Yani insanın yaşadığı olayları yorumlama biçimi duygu ve davranışlardan daha etkilidir.

Ellis ve Knaus (1977) klinik çalışmaları sonucunda, ertelemecilerin izledikleri on bir temel adım sıralamışlardır. Bunlar; bir görevi gerçekleştirmek için istekli olma, görevi yapmaya kesin karar verme, görev yapmayı gereksizce geciktirme, ertelemenin zararlı yönlerini fark etme, ertelemeden dolayı kendisine kızma, ertelemeye devam etme, son dakikada görevi tamamlama ya da asla bitirmeme, rahatsızlık ve huzursuzluk hissetme, bir daha hiçbir görevi ertelemeyeceğine dair söz verme ve yeni görevde tekrar ertelemeye devam etme olarak tanımlanmaktadır.



Şekil 5: Erteleme Davranışı Aşamaları, Duygular ve Benlik Algısı

Bu süreç içinde kaygı, depresyon ve umutsuzluk duygularına eşlik eden düşük benlik saygısı ve değersizlik duygusu bir kısır döngü halinde tekrar tekrar yaşanabilmektedir.

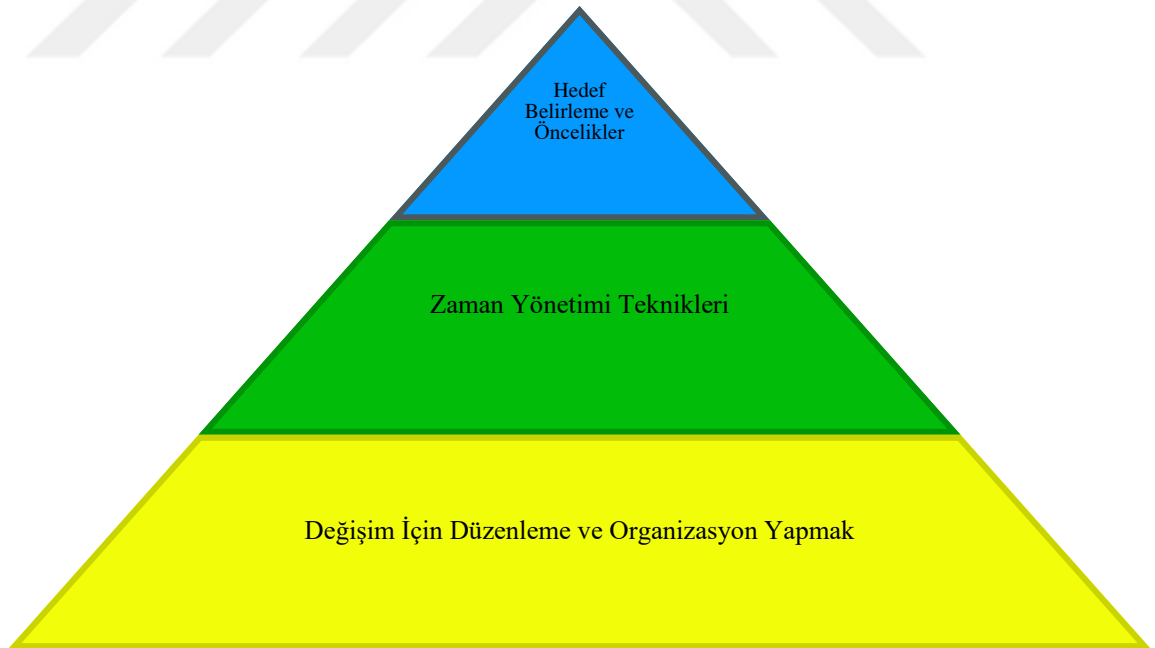
Ellis ve Knaus'a (1977)'a göre, kendinden şüphe duyma, düşük engellenme toleransı ve kontrole karşı isyan ertelemeye neden olmakta ve bu olumsuz duygulardan kaçmak için kişi erteleme davranışı sergileyebilmektedir. Erteleme davranışının on bir adımlık erteleme süresince kaygı, depresyon ve umutsuzluk duygularına eşlik eden düşük benlik saygısı ve değersizlik hissi bu kısır döngü içinde tekrar tekrar yaşanabilmektedir.

Howell ve Buro (2009), üniversite öğrencilerinin örtük inançları, başarı hedefleri ve erteleme davranışı arasındaki çok yönlü ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; bireylerin yeteneklerinin doğuştan getirilen özellikler olarak değişmeyeceği inancına karşın doğuştan getirilen özelliklerin değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğu algısının ertelemecilikle ilişkili bulmaktadırlar. Kişilerin kendi yeteneklerine ilişkin değişmezlik inançları; eksikliklerini kapatma ve belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde zorluklarla karşılaşıldığında kaçma eğilimi göstermelerini etkilediğinden erteleme davranışı göstermektedirler. Aksine, kişiler yeteneklerini değişebilir ve geliştirilebilir olarak algılamaları, kişisel hedeflere ulaşmada daha yılmaz davranışları, başarısızlıkları gelişme şansı olarak algılamaları ve daha az ertelemeci olmalarını etkilemektedir.

Ayrıca Bridges ve Roig'e (1997) göre ertelemecilik hem akıldışı inançlarla hem de problemden kaçınmayla olumlu ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Üniversite öğrencileriyle bilişsel davranışçı kuram temelli yapılan grup çalışmalarında bilişsel çarpıtmalar akademik erteleme davranışla ilişkili bulunmaktadır (Kağan, 2010; Toker, 2014)

2.7.5. Zaman Yönetimi Kuramı

Zaman yönetimi, bireyin kendisini ve işlerini yaşadığı zaman süresi içinde istenen düzeyde planlamasıdır. Macan (1994) zaman yönetimi ile ilgili bir kuramında öncüller, arabulucular ve çıktılar ile ilgili değişkenler ve zaman yönetimi davranışına yer vermektedir. Macan (1994) zaman yönetimi eğitim programlarında; hedefleri belirleme ve öncelikler, zaman yönetimi teknikleri ve değişim için düzenleme-organizasyon yapmak olarak 3 tip zaman yönetimi davranışı tanımlamaktadır.



Şekil 6: Zaman Yönetimi Eğitim Programı (Macan, 1994)

Macan (1994), bu davranışların zamanı kontrol etme algısı ile sonuçlanacağını veya zaman üzerinde bir kontrol hissi yaratacağını, zamanı kontrol etme algısının zaman yönetimi davranışları ile işe başlama, iş doyumu ve iş performansı arasında arabuluculuk yaptığını ileri sürmektedir.

Ertelemeci bireyler, ertelemeci olmayan bireylere göre bir görevi tamamlamak için gerekenden fazla zamana ihtiyaçları olduğunu düşünmektedirler (Aitken, 1982). Vodanovich ve Seib'e (1997) göre ertelemeciler, zamanlarını yapılandırma ve etkili bir şekilde kullanma konusunda yetersizdirler. Ertelemeciler yapacakları etkinlikleri gün gün planlayamamakta, zamanı amaca yönelik ve etkili kullanamamakta, plan yaptıklarında bu plana uyamamakta ve amaçsızca bir işten diğerine sürüklenmektedirler. Ertelemeciler, görevleri tamamlamak için gerekli olan zamanı önemsemedikleri ve zamanı kontrol etme algılarını tetiklemedikleri için bir görevi zamanında bitirme konusunda başarısız olurlar (Bond ve Feather, 1988; Lay, 1990).

Erteleme davranışı ve zaman yönetimi arasında ilişki yüksek düzeydedir. Erteleme davranışı, zamanı etkili bir şekilde yönetebilme, önceliklerini belirleyebilme, verimli ve etkili çalışabilme alışkanlıklarının olmamasıyla ilişkilidir. Etkisiz zaman yönetimi ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki vardır (Balkıs, 2006). Erteleme eğilimli bireyler, zamanı kontrol etmede, düzenlemede ve değerlendirmede güçlükler yaşamaktadırlar (Franziska ve diğ., 2007; Kağan, 2010; McCown, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984; Vodanovich ve Seib, 1997; Zeenath ve Orcullo, 2012).

2.7.6. Seçim Kuramı

Seçim kuramı, bireyin doğumundan ölümüne kadar yaptığı her şeyin davranış olduğunu, bütün davranışların içten gelen motivasyondan kaynaklandığını ve bireyin kendi seçimlerine dayandığını ifade eder (Corey, 2008). Seçim teorisine göre davranışın; duygu, düşünce, faaliyet ve fizyoloji olmak üzere dört boyutu vardır ve davranış kelimesi yerine toplam davranış olarak adlandırılmaktadır (Glasser, 2002).

Seçim kuramının en önemli ilkesine göre insanlar hissettikleri mutsuzluklar da dâhil olmak üzere yaptıkları her şeyi kendileri seçerler ve kendi seçimleri olan mutsuzlukları seçme nedenine odaklanırlar. Birey seçimlerinden sorumludur ve seçimlerin sonucunda karşılaşılabilecek olumlu ya da olumsuz tüm sonuçların sorumluluğu da bireyin kendisine aittir (Glasser, 2002).

Seçim kuramının amacı iç kontrol olduğundan, bireyin davranışlarında başkalarının kontrolü ve baskısının gerçekte davranışı etkileyebileceği ancak bireyin toplam davranışının önemli olduğu savunulmaktadır (Glasser, 2002). Erteleme davranışı açısından seçim kuramı ele alındığında, yapılması gereken bir görevi yapmamak ya da ertelemek bireyin bir seçimidir ve olumsuz durumların (pişmanlık ve suçluluk hissetmek ya da düşük not almak gibi) sorumluluğu da bireye ait olacaktır (Glasser, 2002).

2.8. DURUMLUK KAYGI

2.8.1. Kaygının Tanımları

Kaygı (anxiety), XIX. yüzyıldan itibaren, psikoloji ve psikiyatri bilim dallarının önde gelen inceleme konularındandır. Kaygı sözcüğünün kökü eski Yunanca “anxietas” olup endişe, bunaltı, tedirginlik, korku, merak anlamlarında kullanılmaktadır (Kaya ve Varol, 2004 : s: 32).

Kaygı, çeşitli ve çok yönlü duygularla birlikte yaşandığı için başta korku olmak üzere, fobi ve stres gibi heyecan türleriyle karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılabilir. Bu kullanımlarının yanı sıra, tasa, endişe, tedirginlik, bunaltı gibi kullanımları da yaygındır (Budak, 2000).

Kaygı, çoğunlukla titremeler, kas gerilimi, göğüs ağrısı, kalp çarpıntıları, baş dönmeleri, baş ve mide ağrıları gibi fiziksel belirtilerin eşlik ettiği, sübjektif duygusal bir durumdur. Kaygı, en genel anlamıyla tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı veya tedirginlik yaşamaktır (Budak, 2000).

Kaygı insan yapısında mevcut, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal tepkidir. Bir başka kaygı tanımı ise, kaygının kaynağı ve başlangıcı bilinçli olmamasına rağmen bilinçli bir şekilde hissedilen, beraberinde terleme, sararma gibi fizyolojik değişimlerin de görüldüğü bir yaşantıdır (Baltaş ve Baltaş, 1999).

Kaygı geleceğe yönelik endişe ve gerginlik durumudur. Bilinmeyen ve anlaşılmayan bir tehlikeyi beklemek kişide kaygı olarak huzursuzluk ve gerginlik uyandırmaktadır. Kaygı, giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı olarak da tanımlanmaktadır (Le Gall, 2012).

Kaygı, bireylerin zaman zaman yaşadığı temel duygulardan biridir. Kaygının yoğunluğu ve sıklığı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Kaynağı belirsiz korku olarak tanımlanabilen kaygı, tehdit potansiyeli taşıyan bir olayın, durumun önceden algılanamaması sonucu ortaya çıkan duygusal bir durumdur (Baltaş ve Baltaş, 1999).

Corey (2005)'e göre kaygı; bizi hareket geçirme, bir iş yapma, etkinlikte bulunma konusunda motive eden bir gerilim yaşamaktır. Bireyin yaşadığı olaylarla bağlantısız oranda yoğun kaygı yaşaması, sık kaygı düzeyinin yükselmesi ve kaygı düzeyinin uzun sürmesi nevrotik bir kişi olma yönünde eğilimini göstermektedir.

DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)-IV kaygıyı; 'gelecek tehlikeleri veya felaketleri, rahatsızlık duygusu ya da gerginliğin bedensel belirtileri ile endişeli bekleyiş' olarak tanımlamaktadır. DSM V' te ise obsesif kompulsif bozukluk, "obsesif kompulsif bozukluk ve ilişkili bozuklukları" başlığı altında, travma sonrası stres bozukluğu ve akut stres bozukluğu ise "travma ve tetikleyici etkenle ilişkili bozukluklar" başlığı altında yer almaktadır (Köroğlu, 2013).

Cüceloğlu (2005) kaygıyı, üzüntü, sıkıntı, korku, sonucu bilememe, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birkaçını içerebilir olarak tanımlamaktadır. Kaygı, kaynağı çok belirgin olmayan, korkuya göre şiddeti daha az ve daha uzun süre devam eden bir heyecan durumudur (Şeyhoğlu, 2005).

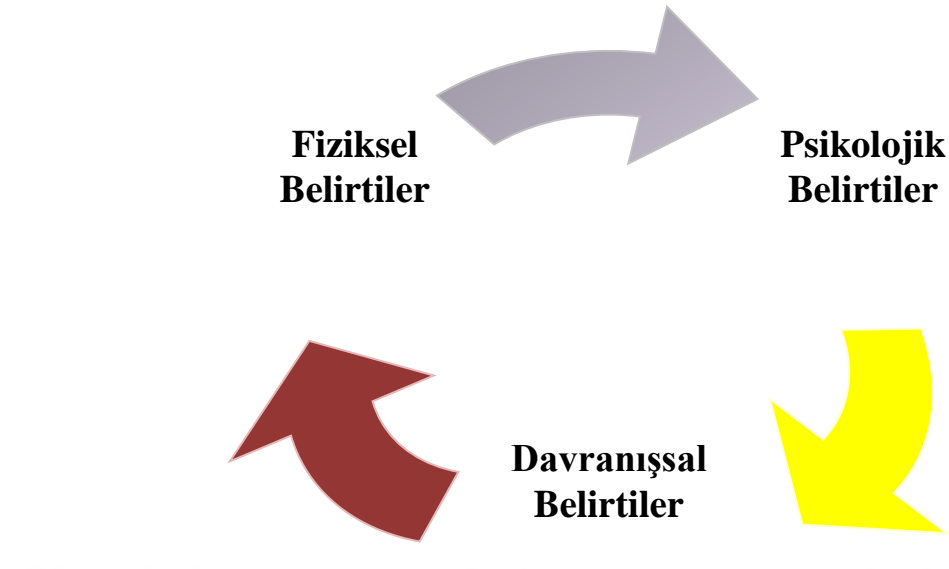
2.8.2. Kaygının Belirtileri

Kaygının, tip ve yoğunluk açısından duruma göre ve bireyden bireye değişebilmekle birlikte, fiziksel, davranışsal ve bilişsel tepkilerle ifade bulan bazı belirtileri vardır (Huberty, 2004).

1. Fiziksel Belirtiler: Organizmanın kaygı ve strese karşı gösterdiği fizyolojik tepkiler, damarlarda büzülme, göğsün sıkışması, kalp atım hızı ve kasılma gücünde artma sonucu kan hacmi ve kan basıncı yükselir (Demir, 2005; Le Gall, 2012). Kaygının fiziksel belirtileri; çarpıntı, tansiyon değişiklikleri, soluk renk veya yüzde kızarma, aşırı nefes alma, yutma güçlüğü, bulantı, kusma, ishal, karın ağrısı, sık idrara çıkma, terleme, soğukluk, titreme, bacakların tutmaması, karıncalanma, uyuşma, baş dönmesi, bayılma hissi ve bayılma, kas gerginliği, yorgunluk, uykuya dalmada güçlük, boğulma hissi (Le Gall, 2012; Ünsal, 2007), göz bebeklerinde genişleme, ağız kuruması (Öztürk, 1990, s: 39), baş ağrısı, göğüs ağrısı (Özdemir ve diğ., 2001) ve irkilme olarak ifade edilmektedir (Uzbay, 2002).

2. Psikolojik Belirtiler: Kaygıyla birlikte görülen psikolojik belirtiler bireysel değişkenlik göstermekle birlikte bunlar genellikle; sıkıntı, heyecan, aniden çok kötü bir şey olacakmış hissi (Ünsal, 2007), aşırı sinirlilik (Uzbay, 2002), kuruntu, korku, panik (Özdemir ve diğ., 2001) şeklinde belirtilmektedir.

3. Davranışsal Belirtiler: Hiperaktivite, motor engellenme, hareketler ve kaçınma, kekeleme ve diğer sözel bozukluklar, tekrarlayan kaygıyı gösteren davranışsal tepkilerdir (Miguel-Tobal ve González-Ordi, 2005).



Şekil 7: Kaygının Belirtileri

2.8.3. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar

Kaygı kavramını ilk psikanalitik kuramın açıkladığı ve daha sonraki kuramların ise farklı kaygı tanımlamaları yaptığı görülmektedir. Kaygının tanımlayan kuramlar kaygının nedeni, nasıl ortaya çıktığı ve belirtileri üzerinde durmaktadır.

Freud, psikanalitik kuramda kaygıyı ilk tanımlayan kişidir (Le Gall, 2012). Kaygı, harekete geçme, iş yapma, etkinlikte bulunma konusunda bireyi motive eden bir gerilim durumudur (Corey, 2005).

Kaygının id, ego ve süperego arasında mevcut psişik enerjinin kontrolündeki çatışmalardan ortaya çıktığı varsayılmaktadır (Corey, 2005). Freud, kaygının kaynağı olarak bilinçaltı çatışmaları ve engellemeleri, fiziksel olarak zarar görme tehdidini ve toplumsal çevreden gelen tehditleri göstermektedir (Yıldız ve diğ., 2007).

Freud (1997) kaygının, 'travmatik anın doğal sonucu' ve 'böyle bir anın tekrarı tehdidini içeren bir sinyal' şeklinde iki kökeni olduğunu ileri sürmektedir. Freud (1992, 1997), bastırılan libidonun oluşturduğu gerilimin kaygıya dönüştüğünü ileri sürerken daha sonra yeniden düzenlediği kaygı kuramında, kaygının, bastırmanın bir sonucu değil onun bir nedeni olduğunu belirtmektedir.

Freud, gerçeklik kaygısı, nevrotik kaygı ve ahlaki kaygı olmak üzere üç tip kaygı tanımlamaktadır (Corey, 2005). Ego, uygun ve doğrudan yöntemlerle kaygıyı kontrol altına alamadığında, ego savunma mekanizmaları olarak adlandırılan dolaylı kontrol yöntemine yönelmektedir (Corey, 2005: s: 71).

1. Gerçeklik Kaygısı: Freud, dış dünyadan gelecek tehlikelere karşı duyulan korkunun gerçeklik kaygısı olduğunu ve kaygının düzeyinin gerçek tehdidin derecesiyle orantılı olduğunu belirtmektedir (Corey, 2005). Organizma için tehlike yaratan durumların algılanması sonucu yaşanan korkunun doğuştan var olabileceğini ancak bazı gerçeklik kaygılarında öğrenme süreçleri sonucu edinildiğini vurgulamaktadır (Geçtan, 1993).

2. Törel (Ahlaki) Kaygı: Freud, töresel kaygıyı bireyin kendi vicdanına karşı duyduğu korku olarak tanımlamakta, törel (ahlaki) kaygının, bireyin içindeki güç dengesinden gelen tehditlerle harekete geçtiğini ve üst benlik ile ilişkili olduğunu savunmaktadır (Corey, 2005: s: 71). Törel (ahlaki) kaygı, alt benlik (id) dürtüleri, üst benliğin (süperego) sıkı ahlaki kurallarına karşı geldiği zaman bireyin suçluluk duygusu yaşamasiyla ortaya çıkmaktadır (Geçtan, 1993).

3. Nevrotik Kaygı: Freud, nevrotik kaygı, ahlaki (törel) kaygı gibi bireyin içindeki güç dengesine gelen tehditlerle harekete geçen, içgüdülerin bireyi kontrol altına aldığı ve bireyin kontrolsüz olarak yaptığı davranışlardan dolayı cezalandırılacağına ilişkin duyduğu korku olarak tanımlamaktadır (Le Gall, 2012). Nevrotik kaygının nesnel bir nedenin karşılığı olmadığını, mantıkdışı olduğunu, kökeninin yetişkin yaşamından çok, bebeklik ve çocukluk yaşantılarına dayalı olduğundan uyum işlevini yitirdiğini ve böylece normal dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmektedir (Geçtan, 1993; Le Gall, 2012).

Adler, kaygıyı aşağılık kompleksi içinde ele almakta ve aşağılık duygusunun bir belirtisi olarak görmektedir. Kaygı, insanın doğaya karşı varoluşunda mevcut olan genel güvensizliğinden ve güçsüzlüğünden kaynaklanmaktadır (Adler, 2005).

Jung, modern çağa rağmen insanoğlunun atalarının korkuları olan; güvenliğinin tehdit edilmesi, açlık ve susuzluk gibi temel korkulardan kurtulamadığını ileri sürmektedir.

Kaygıyı insan bilincinin, kolektif bilinçaltından gelen mantıkdışı korku, baskı ve semboller tarafından saldırıya uğraması olarak tanımlamaktadır (Jung, 2005).

Kaygıyı doğum travmasına bağlayan Rank'a göre doğum travmasının temelinde "anneden ayrılma" odluğunu ve ileri yaşamda karşılaşılan tüm ayrılıklarda -ayrılma kaygısı- yinelenerek kaygının temel evrensel nedenini oluşturur (Geçtan, 2003).

Sullivan ise kaygının kişilerarası ilişkilerde bireyin ilişkilerini tehlikeye sokan durumlardan kaynaklandığını ve kaygının bireyin başkaları karşısındaki başarısızlığının ifadesi olarak açıklar (Geçtan, 2003).

Horney, kaygının baskı altına alınmış dürtülere karşı duyulan korku sonucu oluştuğunu ancak dürtülerin kişilerarası ilişkiler ve kültürle çatıştıklarında ortaya çıktığını belirtmektedir (Horney, 1998).

Fromm, kaygının sıkıntı, sevgi ve yakınlık bakımından kabullenme ile özgürlük arasındaki çatışmadan kaynaklandığını, yaşanan çaresizlik ve çevreye yabancılaşma duygularının kaygıyı etkilediğini vurgulamaktadır. Ayrıca bastırılmış şiddet ve düşmanlık duygularının da, büyük bir sıklıkla kaygıya yol açtığını ileri sürmektedir (Fromm, 1990).

Diğer yandan **Beck, Emery ve Mathews** gibi bilişsel kuramcılar olayların değil ama bireylerin bu olayları algılama ve yorumlama şeklini kaygının nedeni olarak görmektedirler. Yanlış ve çarpık davranış kalıpları, hatalı yorumlara ve davranışlara yol açmaktadır (Butcher, Mineka, Hooley, 2013).

Kierkegaard (2006), kaygının nesnesinin 'hiçlik' olduğunu, Yalom ise, 'ölüm, özgürlük ve sorumluluk, yalıtım ve anlamsızlık' şeklinde ortaya koyduğu dört nihai kaygının yaşamın vazgeçilmezleri olduğunu ve bunlardan birisiyle karşılaşınca bireyin kaygı yaşadığını belirtmektedir.

Varoluşçu terapi normal kaygıyı, olaya uygun tepki vermek olarak tanımlamaktadır. Normal kaygının değişim için motive edici etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Nörotik

kaygı ise bireyin farkındalığı dışındadır ve bireyi işlevsiz hale getirir (Corey, 2005; Yalom, 2001).

Davranışçı kuramcılara göre kaygı, organizmanın belli bazı çevresel faktörlere gösterdiği şartlanmış bir tepki olarak öğrenme sonucunda ortaya çıkar. Koşullu bir uyaran, koşulsuz bir uyaranla sık olarak eşleşirse, koşullu bir tepki olarak kaygı gelişir. Birey, kaygı uyarından uzak durarak kaygıyı azaltmaya ve gidermeye çalışır (Butcher, Mineka, Hooley, 2013).

2.8.4. Kaygının Türleri (Durumluk Ve Sürekli Kaygı)

Kaygı kavramını inceleyen kuramlar kaygıyı olumlu ve olumsuz olarak tanımlarken Spielberger kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olarak ikiye ayırmaktadır. Spielberger (1970), Freud'un (1936) 'tehlike işareti teorisi'ni ve Cattell (1966)'in durumluk ve sürekli kaygı kavramlarını inceleyip detaylandırmıştır (Barnes ve diğ., 2002).

Durumluk ve sürekli kaygı kavramları, ilk olarak Cattell ve Scheier (1961) tarafından faktör analizi neticesinde durumluk kaygı ve sürekli kaygı boyutları olarak tanımlandıktan sonra Spielberger (1966) iki kavramlı bir kaygı kuramını geliştirmiştir. Bu iki kuram; durumluk ve sürekli kaygı şeklinde adlandırılmaktadır (Spielberger ve Reheiser, 2009).

Durumluk ve Sürekli kaygı yapısının birbirinden ayrılması kaygı fenomenini anlamada önemli bir kavramsal gelişim sağlamaktadır. İki kaygı arasındaki farkı işlevselleştirmek için, Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 'Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'ni (State-Trait Anxiety Inventory-STAI) (1970) geliştirmişlerdir (Tovilovic ve diğ., 2009).

Envanter, belirli bir zamandaki duygusal durum olarak kaygı duygularının yoğunluğunu ölçmektedir. Durumluk kaygı puanları yüksek olan bireyler, testin uygulandığı anda göreceli olarak yoğun gerginlik ve kaygı duyguları yaşamaktadırlar. Durumluk kaygı puanları yüksek bireyin duyguları, mevcut veya beklenen tehlikenin göstergesi olarak yorumlanan durumsal faktörlerden veya şimdiki durumla ilişkili geçmişteki travmatik olaylara dair düşüncelerden etkilenmektedir (Spielberger ve Reheiser, 2009).

Durumluk kaygı, bireyin belli bir koşulda yaşadığı kaygıdır (Spielberger ve diğ., 1970; Spielberger, 1972; Gaudry ve diğ., 1975; Endler ve diğ., 1976; Almerigogna ve diğ., 2006; Tovilovic ve diğ., 2009). Durumluk Kaygı, kişinin içinde bulunduğu durumu, ortamı tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılayıp yorumlamasından kaynaklanır. Tehlike yaratan ve tehdit eden durum algılanır, anlaşılır, çözülür, yorumlanır ve duyumsanır (Spielberger, 1983; Kantor ve diğ., 2001).

Durumluk kaygıda dış ve içsel etkenler rol oynar. Durumluk kaygı, gerçek ya da gerçekmiş gibi algılanan tehlike yaşantıları biçiminde, akut olarak (o anda, o durumda) yaşanan bir duygu durumudur. Durumluk kaygı kişinin duruma bağlı olarak hissettiği öznel korkudur (Işık, 1996: s: 50).

Durumluk kaygı düzeyi, gerçek (nesnel) tehlikeden çok birey tarafından tehdit edici olarak algılanan durumlarda yüksektir. Stresli olmayan veya mevcut tehlikenin tehdit edici olarak algılanmadığı koşullarda, durumluk kaygı düzeyi düşüktür (Barnes ve diğ., 2002).

Durumluk kaygı fizyolojik olarak otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duyguları yaşamasına neden olmaktadır. Kişinin, stresi arttığında durumlarda durumluk kaygı düzeyi yükselir; stres ortadan kalktığında, durumluk kaygı düzeyi düşer (Kaya ve Varol, 2004: s: 34-35; Öztürk, 2008: s: 13).

Durumluluk kaygı düzeyi, temelde var olan sürekli kaygı düzeyinin değişkeni olarak kabul edilir. Durumluk kaygı kişinin belirli zamanlarda otonom sinir sisteminin aktive olmasıyla kendisini, heyecanlı, gergin, endişeli, sinirli hissetmesidir (Spielberger ve Reheiser, 2009). Öner ve Le compte (1998) ise durumluk kaygıyı bireyin içinde bulunduğu stresli durumundan dolayı hissettiği öznel korku olarak tanımlamaktadır.

Sürekli ve durumluk kaygı arasındaki kavramsal farkın, potansiyel ve kinetik enerji arasındaki farka benzer olduğu ifade edilmektedir (Tovilovic ve diğ., 2009). Sürekli kaygı düzeyi; insanların kişilik yapısının özelliklerine göre tehdit eden, tehlikeli olan, durumluk kaygı düzeyini yükselten çevrenin, ortamın algılanmasını, anlaşılmasını,

çözülmesini, yorumlanmasını ve duyumsanmasını etkiler (Spielberger ve Reheiser, 2009). Sürekli kaygıyla ilgili başka bir tanımda ise, kişinin her durumda kaygı yaşamaya açık olmasıdır (Newbegin ve Owens, 1996).

Sürekli kaygı yaşayan kişilerin kişilik yapısı, algılama ve yorumlama biçimi kaygı oluşturmaya yatkınlık gösterdiğinden kaygı duygusu sürekli ve kronik bir biçimde yaşanır (Işık, 1996: s: 50). Sürekli kaygı yaşayan bireylerde davranışların aksaması, algılama ve dikkat bozuklukları, ders başarısının düşmesi, kişisel ilişkilerden kaçınma ve içe kapanma gibi belirtiler görülebilir (Geçtan, 1993: s: 89; Cüceloğlu, 2005).

Aralarındaki bu kavramsal farka rağmen, durumluk ve sürekli kaygı arasında, ampirik açıdan olumlu bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Muschalla ve diğ., 2010). Spielberger (1972), yüksek düzeyde sürekli kaygıya sahip bireylerin, tehdit edici koşullarda daha fazla durumluk kaygı yaşayacaklarını ileri sürmektedir (Spielberger ve Reheiser, 2009). Buna göre, sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, düşük olanlara göre, stresten daha kolay ve daha fazla incinirler; dolayısıyla, durumluk kaygıyı hem daha sık, hem de daha şiddetli yaşarlar (Yıldız ve diğ., 2007).

2.8.5. Durumluk Kaygı Ve Akademik Erteleme Davranışı

Ferrari ve arkadaşları (1995), erteleme ve kaygı arasındaki ilişkinin karışık olduğunu vurgulamaktadırlar. Ertelemeciler ertelemeyenlere göre daha çok kaygı yaşarlar ve yüksek kaygısı olan öğrenciler düşük kaygısı olan öğrencilere göre daha çok erteleme davranışı gösterirler (Milgram ve Naaman, 1996; Owens ve Newbegin, 1997). Bazı araştırmalarda kaygı yaratan konuların ertelendiği ancak erteleme sonrasında kaygının kısa bir süreliğine ortadan kalktığı vurgulanmaktadır (Aitken, 1982; Solomon ve Rothblum, 1984; Senecal, Koestner ve Valleran, 1985).

Kaygının erteleme davranışının başta gelen sebeplerden biri olduğu kabul edilmektedir (Scher ve Osterman, 2002). Düşük düzeyde yeterlik algısı, kişilerin kaygı yaşamalarında etkilidir (Haycock ve diğ., 1998). Akademik erteleme davranışının, geliştirilmiş ve özel kaygı çeşitleriyle (örneğin sınav kaygısı ve toplumsal kaygıyla) olumlu ilişkisi bulunmaktadır (Rothblum ve diğ., 1986; Solomon ve Rothblum, 1984).

Bazı araştırmalar göre, akademik erteleme ve kaygı arasında düşük düzeyde de olsa olumlu ve anlamlı ilişki bulunmaktadır (Aydoğan, 2008; Kağan, 2009). Yüksek düzeyde ertelemeci kişiler daha az ertelemeci kişilerden kaygı düzeyleriyle ayırt edilebilir (Stainton, Lay ve Flett, 2000), Yüksek erteleme davranışında bulunan öğrenciler, yüksek düzeyde kaygı yaşamaktadırlar (Scher ve Osterman, 2002).

Öğrencilerin, özellikle fazla çaba gerektiren ve kaygı yaratan işleri daha fazla erteleme davranışı gösterirken, kendi yeteneklerini zorlamayan işlerde daha az erteleme davranışı göstermektedirler (Milgram ve Naaman, 1996). Öğrencilerin ödevlerin son teslim tarihi yaklařtıķa kaygılarının arttığı (McGown ve Johnson 1989; Sayers, 2003), bazı öğrencilerde ise ödevlerin son teslim tarihi yaklařtıķa çalışmalarını artırdıklarından kaygılarının azaldığı görülmektedir (Asur, 2002).

Erteleme davranışı gösteren bireyler, yaptıkları işlerde sürekli başarısız olacaklarına yönelik olumsuz algılamalarından dolayı kaygı ve korku yaşarlar (Doğan, Kürüm ve Kazak, 2014). Literatrda kaygının mı erteleme davranışına neden olduğu yoksa erteleme davranışının mı kaygıya neden olduğu tam anlamıyla açık değildir.

2.9. İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Akademik erteleme ve durumluk kaygı arasında karmaşık bir ilişki olduğu, bu iki değişkenin demografik değişkenlere göre farklılaştığıyla ilgili yapılan yurt dışı ve yurt içi araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bölümde akademik erteleme ve durumluk kaygıyla ilgili yapılan çalışmalar yurt dışı ve yurt içi olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydoğan (2008), lise son sınıf öğrencileri üzerinde, akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik inançları açısından açıklanabilirliğini 400 lise son sınıf ğrencisi üzerine yapmıştır. Araştırmada akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanırken, akademik

erteleme davranışı ile durumluluk kaygı ve özyeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bununla birlikte, yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin düşük düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilere oranla daha fazla durumluluk kaygı yaşadığı ortaya konmuştur.

Akdoğan (2013), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının depresyon, kaygı, stres düzeyleri, cinsiyet, sınıf, ikamet durumu, mezun olduğu lise, ailenin geliri, öğretmen değiştirme ve romantik ilişki durumu değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. 570 öğrencinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre; depresyon, kaygı, stres düzeyi arttıkça, akademik erteleme davranışı da artmaktadır. Araştırmada, erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamaları kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kağan (2009) çalışmasında akademik güdülenme, kaygı, zaman yönetimi, genel erteleme davranışı ve akıldışı inançların akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığını 250 üniversite öğrencisiyle incelemiştir. Akademik erteleme ile genel erteleme arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki, akademik erteleme ve kaygı arasında düşük düzeyde olumlu ve anlamlı ilişki, akademik erteleme ile zaman yönetimi arasında ise yine olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ekşi ve Dilmaç (2010), üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından inceledikleri araştırmalarına, 95'i erkek ve 193 kadın olmak üzere toplam 288 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda sürekli kaygının genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Kandemir (2012), öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması araştırmasında betimsel tarama modeli kullanmıştır. Üniversite sınavına hazırlanan 176'ı erkek ve 200'ü kız olmak üzere toplam 376 öğrenci katılmıştır. Üniversiteye hazırlık öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle açıklanmaya çalışıldığı araştırmada sıralanan değişkenlerin bir model içinde akademik erteleme davranışını açıkladığı bulunmuştur. Araştırmada, kaygı

ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen, akademik erteleme davranışını açıklayan önemli bir değişken olarak görülmemiştir.

Özbaş, Sayın ve Coşar (2012), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi kaygı düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkileri incelendikleri araştırmaya, üniversite giriş sınavları hazırlık gruplarına devam eden 108 öğrenci katılmıştır. Araştırma grubunun %47.2'sini kız, %52.8'ini erkek öğrencilerin olduğu ve kız öğrencilerin sınav öncesi kaygı düzeyinin erkek öğrencilerin sınav öncesi kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Günay, Öncel, Erdoğan ve arkadaşları (2008), lise son sınıf öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerinde çeşitli faktörlerin etkisini belirlemek amacıyla 342 öğrenci üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeyi ve sürekli kaygı düzeyi puanlarının erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyi ve sürekli kaygı düzeyine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öz (2012)'ün ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına 11- 19 ve 18-24 yaş gruplarından oluşan 1032 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularında cinsiyetle durumluk kaygı düzeyi etkileşimi arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Baltaş ve arkadaşlarının (1986) gerçekleştirdiği çalışmada, ergenlerin kaygı düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişki incelemiştir. Kızların durumluk kaygı düzeyi puan ortalamalarının erkeklerin durumluk kaygı düzeyi puanına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir araştırmayı, Sargın (1990), lise öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Durumluk kaygı düzeyinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini ve kızların daha yüksek durumluk kaygı düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir.

Erdul (2005) üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Eroğlu (2006) eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde durumluk-süreklilik kaygı düzeyleri ile algılanan

stres düzeyi, kontrol algısı ve stresle başa-çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada cinsiyetin durumluluk-süreklilik kaygı değişkenleri üzerinde, 0.05 düzeyinde önemli yordamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kartopo (2012), lise öğrencileri ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında kızların durumluk kaygı düzeylerinin erkeklerinkinden daha düşük, sürekli kaygı düzeylerinin ise erkeklere göre kadınlarda daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmada, yaş grupları 13-19, 20-35, 36-55 ve 56-56+ olarak ayrılmış ancak 56 ve 56+ yeterli sayıda denek olmadığından değerlendirmeye almamıştır. Yaş guruplarına göre durumluk kaygı düzeyinde anlamlı bir fark bulunmazken sürekli kaygı düzeyi puanlarının ergenlik döneminde yüksek olduğu bulunmuştur.

Gönül (2008)'ün 120 üniversite mezunu genç yetişkinlerin kimlik statülerinin 22-30 yaşlar arasındaki yaşadığı kaygı düzeyli ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaş guruplarına göre (22-25 ve 26-30) kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında, iki farklı yaş grubundaki katılımcıların durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri birbirine yakın çıktığı tespit edilmiştir.

Yaş guruplarına göre durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri incelendiği araştırmalarda birbirine yaşları yakın olan bireylerin, durumluk ve sürekli kaygı düzeyini benzer yoğunluk ve sürede yaşadıkları görülmektedir (Özyürek ve Demiray, 2010; Gönül, 2008).

Kutunis ve Tunç (2013), hemşirelerde benlik saygısı ile durumluk ve sürekli kaygıları arasındaki ilişkide yaş, medeni durum, çocuk durumu, meslekte toplam çalışma süresi ve eğitim durumu değişkenlerini incelediği araştırmasında, durumluk kaygı düzeyleri ile yaş arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek ve Demiray (2010), yurttan ve ailesi yanında kalan orta öğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmaya orta öğretime devam eden 305 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyinin yaş değişkeninden önemli ölçüde etkilemediği bulunmuştur.

Duman (2008), durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi 251 sekizinci sınıf öğrenci üzerinde incelemiştir. Araştırmasında öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak durumluk kaygı, sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmediğini bulmuştur.

Genç (2008), 120 farklı sınıflardan seçilen ve güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi dalında okuyan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyi puanları ile kardeş sayılarını incelemiştir. Araştırmasında durumluk kaygı düzeyi puanlarının kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Civan (2001), 396 üniversite öğrencisini üzerine yaptığı araştırmasında bireysel ve takım sporlarında yer alan sporcuların müsabaka öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli kaygılarını incelemiştir. Yaş gruplarına göre durumluk ve sürekli kaygıda fark olmadığı görülmüştür.

Çakıcı (2003), lise ve üniversite öğrencilerinin genel erteleme ve akademik erteleme eğiliminin özsaygı, bir kişilik özelliği olarak mükemmelliyetçilik ve akademik başarı ile ilişkisini incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha fazla genel erteleme ve akademik erteleme davranışı gösterdiğini saptamıştır. Lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Balkıs (2006), öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini incelediği çalışmasına 589'u kız ve 395'i erkek olmak üzere toplam 984 öğretmen adayı katılmıştır. Bulgulara göre, erteleme davranışı cinsiyet, yaş ve bölüme göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Erkek öğretmen adaylarının genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimlerinin kız öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Balkıs, Duru ve Buluş (2006), üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme eğiliminin; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü, akademi başarı ve cinsiyet ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmasına 238 üniversite öğrenci katılmıştır. Akademik erteleme eğiliminin cinsiyet

değişkenine göre farklılaştığı, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Özer (2007), akademik erteleme davranışının yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmasına 784 üniversite öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin %52'si akademik erteleme davranışı gösterdiğini, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla erteleme davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya (2008) ise cinsiyet, yaş, akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun akademik erteleme davranışını incelediği araştırmasına 368 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, depresyon ve akademik başarı kız öğrenciler için yordayıcı değişkenler iken, erkek öğrencilerde erteleme davranışını yordayan tek değişkenin kendine yönelik mükemmeliyetçilik olduğu belirlenmiştir.

Akbay (2009) tarafından cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlilik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığı araştırmaya 763 lisans öğrencisi katılmıştır. Erkek örneklem grubu için yapılan regresyon analizinde; akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yüklenme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Kız örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda ise, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik özyeterlilik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Çetin'in (2009) eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada 500 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla akademik erteleme davranışlarını daha çok gösterdikleri bulunmuştur.

Karataş ve Bademcioğlu (2015), 165 kadın ve 48 erkek öğretmen adayı üzerine yaptığı araştırmada akademik erteleme davranışıyla cinsiyet farkı arasında tam olarak ilişki

bulmamıştır. Kağan'ın (2010), akılcı-duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının, üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme, zaman yönetimi ve bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmayı deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme modeline dayalı deneysel bir desene göre gerçekleştirdiği incelemeye 34 öğrenci deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmıştır. Program sonucunda, akademik erteleme, bilişsel çarpıtmalar ve zaman yönetimi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşım'ın akademik erteleme davranışını azalttığı ortaya çıkmıştır.

Kandemir (2010), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz-yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemiştir. Araştırma değişkenlerinin neden-sonuç ilişkisi içinde, doğrudan ve dolaylı etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet, kişilik özelliklerinden sorumluluk, mükemmeliyetçilik alt boyutlarından ailesel eleştiri algısı, mükemmeliyetçi düzen algısı ve başarı yönelimlerinden öğrenme yaklaşımı akademik ertelemeyi doğrudan yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İskender (2011), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme, öz duyarlılık ve fonksiyonel olmayan inançlar arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada, akademik erteleme ile öz-duyarlılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik erteleme ile fonksiyonel olmayan tutumlar arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı, cinsiyete göre akademik erteleme puanları ele alındığında kız ve erkek öğrenciler arasında da anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Çelik (2014), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 1011 öğrencinin katıldığı araştırmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışında buldukları, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrenim görülen fakülteye ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Ekşi ve Dilmaç (2010), üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından inceledikleri araştırmada; erteleme eğiliminin kız ve erkek öğrenciler arasında önemli fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzun ve Topkaya (2011), akademik erteleme davranışı ve sınav kaygısına yönelik ilişkiyi inceledikleri araştırmaya, 109 (61 kız, 48 erkek) lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduklarını ve akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılaştığını tespit edilmiştir.

Ülkemizde akademik ertelemeye ilgili yapılan bazı araştırmaların cinsiyet, yaş, kardeş sırası gibi demografik değişkenlerinin akademik ertelemeye etkisi ve akademik erteleme davranışının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca akademik erteleme ile akademik başarı, özsaygı, öz-yeterlik, kendilik algısı, konsantre olma güçlüğü, depresyon, benlik saygısı, kaygı, düşünme ve karar verme tarzları, motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, mesleki yeterlilik algısı, mükemmeliyetçilik, akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akıldışı inançlarla ilgili araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Akademik ertelemeye ilgili model geliştiren tezlerde ise akademik erteleme ile Akılcı Duygusal Terapi ve Gerçeklik Terapisinin etkisi incelenmiştir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Senecal, Koestner ve Vallenard'ın (1995), 498 öğrenci üzerinde yaptığı "Akademik Erteleme Eğiliminde Özerklik ve Öz-düzenlemenin Rolü" isimli araştırmanın veri analizi sonuçlarına göre erteleme eğilimi ile depresyon ve kaygı arasında olumlu yönde, benlik saygısı ile olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenlemenin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarıyla erteleme eğilimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, içsel motivasyon ile olumsuz yönde bir ilişki olduğu ve erkek öğrencilerin erteleme eğilimlerinin kız öğrencilerin erteleme eğiliminden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaygı, benlik saygısı ve depresyonda akademik erteleme eğiliminin %14 olduğu, öz düzenleme boyutlarından içsel, dışsal motivasyon ile

motivasyonsuzluk boyutlarında ise akademik erteleme eğiliminin % 25 olduğunu saptamıştır.

Rothblum ve arkadaşları (1986) başarısızlık korkusuyla akademik erteleme yapan ve görev bilincine sahip olup ertelemeci olan iki öğrenci gurubu üzerine yaptığı araştırmasında; başarısızlık korkusuyla erteleme yapan öğrencilerin, düşük benlik saygısı, irrasyonel düşünce, çalışmayı erteleme davranışı, depresyon ve anksiyete arasında önemli derecede ilişki bulmuştur.

Rothblum, Solomon ve Murakabi (1986), 379 üniversite öğrencisi üzerine yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin %40.6'nın sınav anına kadar erteleme davranışı gösteren öğrencilerin yaklaşık tamamında kaygı yaşandığını ve 261 kız öğrenciden % 44.8 ve 117 erkek öğrencinin %34.6'nın yüksek oranda erteleme davranışı gösterdiklerini saptamıştır.

Jansenn ve Cartoon (1999) erteleme davranışı ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında iç kontrol odaklı bireylerin dış kontrol odaklı bireylere göre daha az erteleme davranışında buldukları ortaya çıkmıştır. Rahardjo, Juneman ve Setiani (2013), psikoloji bölümü öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında akademik stres, bilgisayar kullanma kaygısı ve akademik erteleme arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu bulmuştur.

Binder (2000), akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik geliştirdiği eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları ve öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Altı oturumluk erteleme ile başa çıkma programında bilişsel davranışçı kurama göre akılcı olmayan inançlar ve bilişsel çarpıtmalar değiştirilmeye çalışılmıştır. Altı hafta sonunda deney grubundaki üyelerin akademik erteleme sorunlarında ciddi oranlarda azalma görülürken öznel iyi oluş düzeylerinde farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ferrari (1991) bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, ertelemeci öğrencilerin düşük özsaygı düzeyine sahip olduklarını, daha fazla sosyal kaygı yaşadıklarını ve kendilerini daha fazla sabote ettiklerini bulmuştur. Stöber ve

Joormann (2001) ise, endişe, erteleme davranışı ve mükemmeliyetçiliğin boyutları arasındaki ilişkiyi 180 üniversite öğrencisi arasında incelediği araştırma sonucunda çeşitli endişelerle, kaygı ve depresyon arasında yüksek ilişki olduğunu, özellikle gelecek kaygısıyla erteleme davranışı ve mükemmeliğin boyutlarının önemli oranda ilişki olduğunu bulmuştur.

Schubert Walker (2004) yaptığı deneysel çalışmada üniversite öğrencilerinin erteleme sorunları üzerinde altı haftalık grupta danışma programı düzenlemiştir. Düzenlediği programa 12 öğrenciden oluşan erteleme davranışı ile başa çıkmaya yönelik deney grubu, 37 öğrenciden oluşan ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşim grubu ve 19 öğrenciden oluşan genel konuların tartışıldığı kontrol grubu katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin erteleme sorununun, etkileşim ve kontrol grubuna katılan öğrencilere göre yüksek düzeyde azaldığı görülmüştür. Uygulanan eğitimin başarılı olmasında öğrencilerin kişisel güçlerini geliştirmesi, kendilerine değer vermesi ve kendilerini kontrol etmelerinin sağlanması ve böylece erteleme döngüsünü gerçekçi bir şekilde düzenlemelerinin etkili olduğu düşünülmüştür.

Watson'ın (2001) erteleme ve beş faktörlü kişilik modeli konulu araştırmasına yaşları 18-24 ile 25-53 yaş arasında değişen 349 üniversite ve kolej öğrencisi katılmıştır. Akademik ertelemenin boyutları olan görevin sıkıcılığı, bağımlılık ve kontrole karşı isyan boyutları ve akademik ertelemenin sıklığının ölçüldüğü bölümde yaş daha büyük olan öğrencilerin haftalık okumaları zamanında yapma alanında düşük puan aldıkları bulunmuştur.

Lay (1995) sürekli erteleme, kaygı ve geciktirme davranışını deneysel çalışmayla 23 kadın ve 35 erkek üzerine yaptığı araştırmasında; sınav öncesinde ve sonrasında sürekli ertelemeyle sürekli kaygı ve durumluk kaygı arasında ilişki olmadığını bulmuştur. Zakeri, Esfahani ve Razmjoe (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademik erteleme ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. 395 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada, akademik erteleme ile otoriter tutum arasında olumlu yönde anlamlı, serbest bırakan ebeveyn tutumu ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bulgular, kabul edici-İlgili ve otoriter ebeveyn tutumlarının akademik

ertelemeyi %21 varyansla açıkladığını, erkeklerin kızlara göre daha çok akademik erteleme davranışı sergilediklerini göstermiştir.

Alexander ve Onwuegbuzie (2007), akademik erteleme ile başa çıkmada umudun rolünü incelediği araştırmaya, 116 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları; amaca götüren yolları planlama ve motive olma gibi umudun alt boyutlarının başarısızlık korkusundan kaynaklı ertelemeyi yordadığını, görevlere karşı ilgisizlikten kaynaklanan ertelemeyi ise yordamadığını ortaya koymuştur.

Hussain ve Sultan (2010) öğrencilerin erteleme nedenleri ve ertelemenin öğrenme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya 500 üniversite öğrencisi ve 40 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin hastalık, sosyal ve ailesel problemler, ilgi ve motivasyon ve öz-güven eksikliği, tembellik, öğretmene karşı olumsuz tutum, öğretmenlerden rehberlik hizmeti alamama, ödevler/sunumlarla ilgili öğretmenden olumsuz geri bildirim alma, sınıf arkadaşlarının koordinasyon eksikliği, ödevlerin tamamlanması ile ilgili duyulan stres, sınıf arkadaşlarıyla eğlenme ve iletişime zaman ayırma gibi nedenlerden dolayı erteleme davranışı sergilediklerini bulmuştur.

Onwuegbuzie (1999), üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkisini araştırdığı çalışmaya, 135 üniversite öğrencisi katılmıştır. Deneklerin büyük bir çoğunluğu (%71'i) araştırma ve projelerin hazırlanmasında, sınavlara hazırlanmada, haftalık okunması gereken makalelerin yetiştirilmesinde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada bu ifadeleri veren öğrencilerin kaygı düzeyleri belirlenmiş ve yapılan istatistiki işlemlerde erteleme davranışı ile kaygı düzeyi arasında .51 oranında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Owens ve Newbegin (2000), yaşları 12 ile 16 arasında değişen 188 lise öğrenciyle yürüttüğü araştırmada ergenlerin matematik ve ingilizce derslerindeki akademik erteleme eğilimi, benlik saygısı, depresyon ve kaygı düzeylerinde cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırma analizi sonucunda depresyonun benlik saygısı ve kaygı faktörleri ile ilişkili olduğu ancak ilgili derslerden alınan notlar ve erteleme eğilimiyle ilişkili olmadığını saptamıştır. Matematik ve ingilizce derslerindeki düşük akademik

başarının, akademik erteleme eğilimi ve benlik saygısı üzerinde güçlü etkileri olduğu ancak bu etkilerin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Onwuegbuzie (2004) tarafından yapılan ve akademik erteleme ile durumluk kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 135 lisansüstü öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin % 41.7'sinin dönem ödevlerini yazma, % 39.3'ünün sınavlara hazırlanma, %60'ının da haftalık okuma ödevlerini yapma konusunda erteleme sorunu yaşadıkları ve öğrencilerin %65.2'sinin erteleme sorunu ile başa çıkmak istedikleri bulunmuştur. Başarısızlık korkusu ve görevlerin sıkıcılığından kaynaklanan erteleme ile sınav kaygısı ve sınıfta yaşanan kaygı arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kelly (2003), zaman kullanımı ve kaygı arasındaki ilişkiyi 130 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırmada kaygı ölçeği, zaman yapılandırma ölçeği ve zaman yönetimi ölçeği uygulanmıştır. Zamanı yapılandırma ölçeği ve onun üç alt faktörü olan amaç, duruma alıştırma ve süreklilik ile kaygı arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür. Fakat zaman yönetiminin kaygı ile ilişkisiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Zeidner (2007), kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Zeidner(2007) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre durumluk kaygı düzeylerinin yüksek olmasını sınav kaygısı duygusallık bileşeninin sınava hazırlanma sürecindeki öğrencilerdeki etkisi şeklinde yorumlamıştır.

Spielberger ve diğerlerinin (Akt: Varol 1990) orta yetenekli ve düşük not alan öğrencilerin kaygıları, orta yetenekli ve başarılı öğrencilerden daha yüksek olarak bulunmuştur. Az yetenekli düşük not alan öğrencilerin ise, kaygılarının farkında olmadıklarını ancak en yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler olduklarını tespit etmiştir.

İsraili öğrencilerin kaygı düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Zeidner (2007), kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Zeidner (2007), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre durumluk kaygı düzeylerinin yüksek olmasını sınav kaygısı duygusallık bileşeninin sınava hazırlanma sürecindeki öğrencilerdeki etkisi şeklinde yorumlamıştır.

Yurt dışında akademik erteleme ve kaygı düzeyiyle ilgili araştırmalarda, iki değişken arasındaki ilişki veya bu değişkenlerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı veya kardeş sırası değişkenleriyle inceledikleri görölmektedir. Kardeş sayısı ile akademik erteleme ve durumluk kaygı düzeyinin incelendiği araştırma sayısının az sayıda olduğu saptanmıştır. Bazı araştırmalarda ise, akademik erteleme ve kaygının, ebeveyn tutumları, model alma ve öğrenmeyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmalar, akademik erteleme ve kaygının, içsel yüklenme stilleri, özsaygı, mükemmeliyetçilik, depresyon, motivasyon, öğrenilmişlik çaresizlik, öz yeterlilik, yaşam doyumunu, akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, denetim odağı, yüklenme stilleri ve başa çıkma stilleriyle ilişkili olduğunu saptamışlardır. Terapilerin, akademik erteleme ve kaygı üzerindeki etkisini deneysel veya yarı deneysel çalışmalarla incelemişlerdir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, DKÖ ve AEÖ'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığına saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, ilişkisel tarama modelinden karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; akademik erteleme davranışı ile durumluk kaygı düzeyi, bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, yaş ve kardeş sayısıdır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla yapılan araştırma modelleridir (Karasar, 2003). İlişkisel tarama modeli; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler şeklinde iki türlü yapılabilir. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2003).

3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırmaya bir vakıf üniversitesinin 2014-2015 Bahar döneminde hazırlık sınıfında okuyan 276 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve kardeş dağılımları Tablo 1. 'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Kardeş Sayısı Dağılımları

Demografik Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	191	70.0
	Erkek	85	31.0
Yaş	18-21	258	96.0
	22+	18	4.00
Kardeş Sayısı	Kardeşi Olmayan	32	12.0
	Tek Kardeş	128	47.0
	İki Kardeş	71	25.0
	Üç Kardeş	30	11.0
	Dört Kardeş ve Daha Fazla	15	5.00
Toplam		276	100

Tablo 1’de izlenebileceği gibi katılımcıların %70’i kız (191 öğrenci) ve %30’u erkektir (85 öğrenci). Öğrencilerin en küçüğünün 18, en büyüğünün ise 41 yaşında olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeni 18-21 ve 22+ olarak iki grupta incelenmiştir. 18-21 yaş grubunda 258 ve 22+ yaşta olanlar ise 18 kişidir. Öğrencilerin kardeş sayıları ise kardeşi olmayan, bir kardeşe, iki kardeşe, üç kardeşe, dört kardeşe ve daha fazla kardeşe sahip olma durumlarına göre beş gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin %12’nin (32 öğrenci) kardeşi olmadığı, %46’nın bir kardeşi (128 öğrenci), %26 iki kardeşi (71 öğrenci), %11’nin üç kardeşi (30 öğrenci), %5’nin dört ve daha fazla kardeşi (15 öğrenci) olduğu tespit edilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği”, durumluk kaygı düzeyini ölçmek için ise Spilberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Öner (1985) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Durumluk Kaygı Envanteri” ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeklerle ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen AEÖ öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrenim yaşantılarındaki erteleme eğilimlerini

ölçmektedir. Ölçek 12 olumsuz (2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19. Maddeler), 7 olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17. Maddeler) olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler verilen cevaplar; “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtmıyor”, “beni biraz yansıtmıyor”, beni çoğunlukla yansıtmıyor” ve “beni tamamen yansıtmıyor” olmak üzere beş basamaklı likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin puanlaması bir ile beş arasında tek yönlü olarak yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik erteleme olduklarını göstermektedir (Çakıcı, 2003).

Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Spearman Brown iki yarım test güvenilirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87, 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003). Test-tekrar test korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörünün döndürme öncesi açıkladığı varyansın %37,350, döndürmeler sonrası açıkladığı varyansın da 41,884 olması ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilmesine işaret etmektedir. Bu nedenle araştırmada Akademik Erteleme Ölçeği tek boyutlu olarak kullanılmıştır (Çakıcı, 2003).

Durumluk Kaygı Ölçeği (DKÖ)

Durumluk kaygı düzeyini belirlemek amacıyla Spielberger ve arkadaşları tarafından 1970 yılında geliştirilen ve Le Compte ve Öner tarafından 1985 yılında Türkçe’ye uyarlanan DKÖ kullanılmıştır (Le Compte ve Öner, 2012). Ölçek 14 yaş üstü bireylere uygulanabilmektedir. DKÖ, 10 olumlu (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20), 10 olumsuz (3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18) olmak üzere toplam 20 ifadeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Duygu, düşünce ya da davranışların şiddet derecesine göre “hiç”, “biraz”, “çok” ve “tamimiyle” şıklarından birisi seçilmektedir.

Ölçekte doğrudan ya da düz ve tersine dönmüş ifadeler bulunmaktadır. Doğrudan ifadeler, olumsuz duyguları; tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Olumlu duyguları dile getiren ters ifadeler puanlanırken bir ile dört, olumsuz duygularla ilgili ifadeler ise dört ile bir arasında puanlanmaktadır. Olumsuz duyguları dile getiren

doğrudan ifadelerde dört değerindeki yanıtlar kaygının yüksekliğini gösterir. Tersine çevrilmiş ifadelerde ise dört değerindeki yanıtlar düşük, bir değerindeki yanıtlar yüksek kaygıyı gösterir (Le Compte ve Öner, 2012).

Doğrudan ve tersine çevrili ifadelerin toplam ağırlıklarının saptanmasında iki ayrı anahtar bulunmaktadır. Doğrudan ifadelerden elde edilen toplam ağırlık puanlarından ters ifadelerin toplam ağırlık puanı çıkartılmakta ve bu sayıya 50 puan eklenmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 puan arasında değişmektedir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, düşük puan ise düşük kaygı düzeyini göstermektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliği .26 ile .68 arasında bulunmaktadır. İç tutarlılık ve test homojenliği .83 ile .87 arasında bulunmaktadır (LeCompte ve Öner, 2012).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğrencilerin yaş, cinsiyet ve kardeş sayılarına ait bilgileri edinmek için bir bilgi formu hazırlanmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Vakıf üniversitesinin yabancı diller bölümünden ölçeklerin uygulanması için onay alınmıştır. Uygulama öncesinde hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin listesi temin edilmiştir. Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin tamamına ulaşmak amacıyla dört gün dersten önce uygulama yapılmıştır. Uygulamada, öğrencilere ölçekler ve kişisel bilgi formuyla ilgili bilgi verilmiştir. Toplam 279 öğrenciye öğrenciye ulaşılmış ancak üç öğrenci ölçekleri eksik doldurduğundan değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler, SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Öncelikle, verilerin parametrik istatistiğin varsayımlarına uygun olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada ğrencilerin DKÖ ve AEÖ aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığına pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısıyla bakılmıştır. Öğrencilerin DKÖ ve AEÖ'den aldıkları puanların cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analiziyle test edilmiştir.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin DKÖ ve AEÖ'den aldıkları puanlar arasında ilişki ve cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRENCİLERİN AEÖ VE DKÖ PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULAR

Öğrencilerin AEÖ ve DKÖ'den aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığına Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi kullanılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin AEÖ ve DKÖ Puanlarına Ait Pearson Momentler Çarpımı Sonuçları

Değişken	N	R	P
DKÖ_Toplam			
AEÖ_Toplam	276	.11	.03*

*Korelasyon .05 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruk)

Tablo 2'de görüleceği gibi yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r_{(276)} = .11$; $p < .05$). Durumluk kaygı artıkça akademik erteleme davranışının arttığı veya akademik erteleme davranışı artıkça durumluk kaygının arttığı söylenebilir.

4.2. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE AEÖ PUANLARINA AİT BULGULAR

Varyans analizinin yapılabilmesi için kız ve erkek öğrencilerin AEÖ'den aldıkları puanların parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır.

Puanların normal dağılıp gösterip göstermediği *Kolmogorov–Smirnov tek örneklem testi*yle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda; kız öğrenciler için ($p>.20$) ve erkek öğrenciler için ($p>.20$) olduğu tespit edilmiştir. Shapiro Wilk testi sonucunda; kız öğrenciler için ($p>.21$) ve erkek öğrenciler için ($p>.97$) olduğu tespit edilmiştir.

Q-Q plot ve Box plotların görsel kontrolü sırasında dağılımda herhangi bir sapmaya rastlanmamıştır. Q-Q plotlardaki bütün noktalar doğru üzerinde dağılmıştır. Q-Q plot ve Box plotların dağılım grafikleri Ek 4’de verilmiştir.

Varyans homojenliği varsayımına Levene Testi kullanılarak bakılmıştır. Analiz sonucunda AEÖ puanları için ($p> 0-.05$) bulunmuştur ($F_{(4-271)}=.38$, $p>0.05$). Verilerin dağılımının varyans homojenliğini sağladığı ve verilerin normal dağıldığı belirlendiğinden tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 3 ‘de cinsiyete göre öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre AEÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Kız	191	57.86	14.91
Erkek	85	62.22	14.21
Toplam	276	59.21	14.81

Tablo 3 ‘de izlenebileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 191’i kız ($M=57.86$, $SS=14.91$), 85’i ise erkektir ($M=62.22$, $SS=14.21$). Erkek öğrencilerin AEÖ’den aldıkları puan ortalaması ($M=62.22$) kız öğrencilerin puan ortalamasından ($M=57.86$) daha yüksektir.

Kız ve erkek öğrencilerin AEÖ’den aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre AEÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Kaynak	KT	Df	KO	F	P	D ²
Düzeltilmiş Model	1118.02	1	1118.02	5.18	.02	.02
Kesişim	848277.84	1	848277.84	3927.80	.00	.94
AEÖ_Toplam	1118.02	1	1118.02	5.18	.02	.02
Hata	59175.21	274	215.97			
Toplam	1027787.00	276				
Düzeltilmiş Toplam	60293.23	275				

a. Belirleme Katsayısı = .019 (Ayarlanmış Belirleme Katsayısı = .015)

b. Alpha kullanılarak hesaplanan = .05

Analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin AEÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(1-276)} = 5.18, p < .05, D^2 = .02$).

4.3. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DKÖ PUANLARINA AİT BULGULAR

Kız ve erkek öğrencilerin DKÖ'den aldıkları puanların parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. DKÖ'den alınan puanların *Kolmogorov-Smirnov tek örneklem testi* analizleri sonucunda; kız öğrenciler için ($p > .00$) ve erkek öğrenciler için ($p > .20$) olduğu tespit edilmiştir. Shapiro Wilk testi sonucunda; kız öğrenciler için ($p > .00$) ve erkek öğrenciler için ($p > .02$) olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için değerlerin ($p > .05$) büyük olması istenir, araştırma analizinde ise ($p > .05$) küçük değerlerin bulunması nedeniyle skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. DKÖ için kız öğrenciler de skewness değeri ($p > .92$), erkek öğrenciler için ($p > .45$), kurtosis değeri kız öğrenciler de ($p > 1.03$), erkek öğrencilerde ise ($p > -.33$) olarak bulunmuştur. Değerlerdeki ($p > 0$), yakınlık dağılımının normal olduğunu göstermiştir.

Q-Q plotlardaki bütün noktalar doğru üzerinde dağılmıştır. Box plotlarda çubuğun uçlarında kalanlar sorunlu olarak kabul edilir. Analizde DKÖ'den alınan puanlarda kız grubu için bu sapmanın mevcut olduğu ancak diğer testlerdeki dağılımın normal olduğu görüldüğünden analize devam edilmiştir. Q-Q plot ve Box plotların dağılım grafikleri Ek 5'de verilmiştir.

Varyans homojenliği varsayımına ilişkin Levene Testi sonuçları göre DKÖ puanları için ($p > .05$) büyüktür ($F_{(4-271)} = .13, p > 0,05$). Analiz sonuçlarında verilerin parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşıladığı belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Aşağıda cinsiyete göre öğrencilerin DKÖ puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5' verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre DKÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SS
Kız	191	39.70	8.76
Erkek	85	41.59	10.56
Toplam	276	40.28	9.37

Tablo 5'de görüleceği üzere 191 kız öğrenci ($M=39.70, SS=8.76$) ve 85 erkek öğrenci ($M=41.59, SS=10.56$) bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrencilerin DKÖ'den aldıkları puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre DKÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Kaynak	KT	Df	KO	F	P	η^2
Düzeltilmiş Model	210.54 ^a	1	210.54	2.41	.12	-
Kesişim	388650.69	1	388650.69	4446.55	.00	-
AEÖ_Toplam	210.54	1	210.54	2.41	.12	-
Hata	23948.98	274	87.41			
Toplam	471941.00	276				
Düzeltilmiş Toplam	24159.52	275				

a. Belirleme Katsayısı = .009 (Ayarlanmış Belirleme Katsayısı = .005)

b. Alpha kullanılarak hesaplanan = .05

Analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin DKÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1-276)} = 2.41, p > .05, D^2 = .05$).

4.4. ÖĞRENCİLERİN YAŞLARINA GÖRE AEÖ PUANLARINA AİT BULGULAR

Öğrencilerin 18-21 ve 22+ yaş gruplarına göre AEÖ'den aldıkları puanların parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. AEÖ'den alınan puanların *Kolmogorov-Smirnov tek örneklem testi* analizleri sonucunda; 18-21 yaş için ($p > .20$) ve 22+ yaş grubu için ($p > .20$) olduğu bulunmuştur. Shapiro Wilk testi sonucunda; 18-21 yaş grubu için ($p > .177$) ve 22+ için ($p > .067$) olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için değerlerin ($p > .05$) büyük olması istenir, araştırma analizinde ise ($p > .05$) küçük değerlerin bulunması nedeniyle skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. AEÖ için 18- 21 yaş grubu skewness değeri ($p > -.005$), 22+ yaş grubunun ($p > -.696$), kurtosis değeri 18-21 yaş grubu ($p > -.381$), 21+ yaş grubunun ise ($p > -.498$) olarak bulunmuştur. Değerlerdeki ($p > 0$), yakınlık dağılımının normal olduğunu göstermiştir.

Q-Q plotlardaki bütün noktalar doğru üzerinde dağılmıştır. Box plotlarda çubuğun uçlarında kalanlar sorunlu olarak kabul edilir. Analizde AEÖ'den alınan puanlarda . Q-Q plot ve Box plotların dağılım grafikleri Ek 4'de verilmiştir.

Varyans homojenliği varsayımına ilişkin Levene Testi sonuçların göre AEÖ puanları için ($p > -.05$) büyüktür ($F_{(1-274)} = .589, p > 0,05$). Analiz sonuçlarında verilerin parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşıladığı belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Aşağıda 18-21 ve 22+ yaş grubuna göre öğrencilerin AEÖ puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Yaşlarına Göre AEÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaş	\bar{X}	SS	N
18-21	59.40	14.94	258
22+	56.44	12.72	18
Toplam	59.21	14.81	276

Tablo 7’de görüleceği üzere 258 öğrenci 18-21 yaş ($M=39.95$, $SS=9.32$) ve 18 öğrenci 22 ve üstü yaş grubunda ise ($M=45.00$, $SS=9.15$) bulunmuştur.

Öğrencilerin yaş grubuna göre AEÖ’den aldıkları puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Yaşlarına Göre AEÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Kaynak	KT	Df	KO	F	P	D^2
Düzeltilmiş Model	146.90	1	146.90	.67	.41	-
Kesişim	225801.98	1	225801.98	1028.65	.00	-
Yaş	146.90	1	146.90	.67	.41	-
Hata	60146.32	274	219.51			
Toplam	1027787.00	276				
Düzeltilen Toplam	60293.23	275				

Analiz sonucunda yaş grubunun AEÖ’den aldıkları aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1-276)} = .67$, $p > 0,05$).

4.5. ÖĞRENCİLERİN YAŞLARINA GÖRE DKÖ PUANLARINA AİT BULGULAR

Öğrencilerin yaş gruplarına göre DKÖ’den aldıkları puanların parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. DKÖ’den alınan puanların *Kolmogorov–Smirnov tek örneklem testi* analizleri sonucunda; 18-21 yaş grubu için ($p>.00$) ve 21+ yaş grubu için ($p>.20$) olduğu bulunmuştur. Shapiro Wilk testi sonucunda; 18-21 yaş grubu için ($p>.00$) ve 22 ve 22 yaş üstü grub için ($p>.566$) olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için değerlerin ($p>.05$) büyük olması istenir, araştırma analizinde ise ($p>.05$) küçük değerlerin bulunması nedeniyle

skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. DKÖ için 18-21 yaş grubu için skewness değeri ($p > .816$) ve 22 yaş üstü öğrenci grubu için ($p > .273$), kurtosis değeri 18-21 yaş grubu için ($p > .615$), 22 ve 22+ yaş grubu için ($p > .534$) olarak bulunmuştur. Değerlerdeki ($p > 0$), yakınlık dağılımının normal olduğunu göstermiştir.

Q-Q plotlardaki bütün noktalar doğru üzerinde dağılmıştır. Box plotlarda çubuğun uçlarında kalanlar sorunlu olarak kabul edilir. Analizde DKÖ'den alınan puanlarda yaş grubu için bu sapmanın mevcut olduğu ancak diğer testlerdeki dağılımın normal olduğu görüldüğünden analize devam edilmiştir. Q-Q plot ve Box plotların dağılım grafikleri Ek 5'de verilmiştir.

Varyans homojenliği varsayımına ilişkin Levene Testi sonuçları göre DKÖ puanları için ($p > .05$) büyüktür ($F_{(1-274)} = .037, p > .05$). Analiz sonuçlarında verilerin parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşıladığı belirlenmiş ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Aşağıda yaş gruplarına göre öğrencilerin DKÖ puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Yaşlarına Göre DKÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaş	\bar{X}	SS	N
18-21	39.95	9.32	258
22+	45.00	9.15	18
Toplam	40.27	9.37	276

Tablo 9'da görüleceği üzere 258 öğrenci 18-21 yaş ($M=39.95, SS=9.32$) ve 18 öğrenci ise 22 ve üstü yaş grubunda ise ($M=45.00, SS=9.15$) bulunmuştur.

Öğrencilerin yaş grubuna göre DKÖ'den aldıkları puanlara uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Yaşlarına Göre DKÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Kaynak	KT	Df	KO	F	p	D ²
Düzeltilmiş Model	429.17	1	429.17	4.96	.03	.02
Kesişim	121424.39	1	121424.39	1402.01	.00	.84
Yaş	429.17	1	429.17	4.96	.03	.02
Hata	23730.35	274	86.61			
Toplam	471941.00	276				
Düzeltilen Toplam	24159.52	275				

Analiz sonucunda yaş grubunun DKÖ'den aldıkları aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1-276)} = 4.96$, $p > 0,05$ fakat bu etki çok küçüktür).

4.6. ÖĞRENCİLERİN KARDEŞ SAYILARINA GÖRE AEÖ PUANLARINA AİT BULGULAR

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. AEÖ puanları için Kolmogorof Smirnow test sonuçları; kardeşi olmayan ($p > .20$), bir kardeşi olanlar için ($p > .07$), iki kardeşi olanlar için ($p > .20$), üç kardeşi olanlar için ($p > .20$) ve dört ve dörtten fazla kardeşi olanlar için ($p > .20$) olarak saptanmıştır.

AEÖ'den alınan puanların normallik varsayımını analiz etmek için uygulanan Shapiro Wilk testi sonucunda; kardeşi olmayan ($p > .25$), bir kardeşi olanlar için ($p > .37$), iki kardeşi olanlar için ($p > .81$), üç kardeşi olanlar için ($p > .43$) ve dört ve dörtten fazla kardeşi olanlar için ($p > .58$) olarak bulunmuştur. Bu değerlerin ($p > .05$) büyük olması istenir, burada sadece iki değer büyük diğerleri ise küçüktür. İki değer dışındaki değerlerin küçük olması problem teşkil ettiğinden diğer normallik testlerine bakılmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerine bakıldığında skewness değeri; kardeşi olmayan ($p > .41$), bir kardeşi olanlar ($p > .21$), iki kardeşi olanlar ($p > .29$), üç kardeşi olanlar ($p > .43$), dört ve dörtten fazla kardeşi olanlar ($p > .58$) olarak hesaplanmıştır. AEÖ'nin kurtosis değeri; kardeşi olmayan ($p > .81$), bir kardeşi olanlar ($p > .43$), iki kardeşi olanlar ($p > .56$), üç kardeşi olanlar ($p > .83$), dört ve dörtten fazla kardeşi olanlar ($p > 1.21$) olarak bulunmuştur. Bu değerlerdeki $p > .0$ 'a yakınlık, dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Q-Q plot ve Box plotların görsel kontrolü sırasında dağılımda herhangi bir sapmaya rastlanmamış ve Q-Q plotlardaki bütün noktalar doğru üzerinde dağılmıştır. Q-Q Plot ve Box plotlarla ilgili grafikler Ek 4’de verilmiştir.

Verilerin varyans homojenliği varsayımına uygunluğuna Levene Testiyle bakıldığında AEÖ puanları için .05 bulunmuştur ($F_{(4-271)}=.38$, $p>0.05$). Verilerin varyansların homojenliğini sağladığı saptanmıştır. Analizler sonucunda verilerin parametrik testlerin varsayımlarını karşıladığı belirlenerek tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre AEÖ’den aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre AEÖ Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	SS	N
Kardeşi Yok	32	59.44	16.42	32
Bir Kardeş	128	58.61	14.28	128
İki Kardeş	71	60.59	14.69	71
Üç Kardeş	30	61.37	14.88	30
Dört ve Dörtten Fazla Kardeş	15	52.93	16.04	15
Toplam	276	59.21	14.81	276

Tablo 11’de veriliği gibi 32 öğrencinin hiç kardeşinin bulunmadığı ($M=59.44$, $SS=16.42$), 128 öğrencinin bir kardeşi ($M=58.61$, $SS=14.28$), 71 öğrencinin iki kardeşi ($M=60.59$, $SS=14.69$), 30 öğrencinin üç kardeşi ($M=61.37$, $SS=14.88$) ve 15 öğrenci dört veya dörtten fazla kardeşi ($M=52.93$, $SS=16.04$) bulunmaktadır. Öğrencilerin AEÖ’den aldıkları puanların öğrencilerin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre AEÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Kaynak	KT	Df	KO	F	P	η^2
Düzeltilmiş Model	913.83	4	228.46	1.04	.39	-
Kesişim	560330.38	1	560330.38	2557.28	.00	-
DKÖ_Toplam	913.83	4	228.46	1.04	.39	-
Hata	59379.40	271	219.11			
Toplam	1027787.00	276				
Düzeltilmiş Toplam	60293.23	275				

a. Belirleme Katsayısı = .006 (Ayarlanana Belirleme Katsayısı = -.009)

b. Alpha Kullanılarak Hesaplanan = .05

Tablo 12’de izlenebileceği gibi öğrencilerin AEÖ’den aldıkları puanlar arasında kardeş sayısına göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($F(4-271) = 1.04, p > 0,05$).

4.7. ÖĞRENCİLERİN KARDEŞ SAYILARINA GÖRE DKÖ PUANLARINA AİT BULGULAR

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. DKÖ’den alınan puanların kardeş değişkeni için Kolmogorov-Smirnov normallik test sonuçları; kardeşi olmayan ($p > .20$), bir kardeş ($p > .00$), iki kardeş ($p > .20$), üç kardeş ($p > .00$) ve dört ve daha fazla kardeşi olanlar için ($p > .20$) olarak bulunmuştur.

Normallik varsayımını sağlayan Shapiro Wilk test sonuçlarında ise; kardeşi olmayan ($p > .59$), bir kardeş ($p > .00$), iki kardeş ($p > .02$), üç kardeş ($p > .00$) ve dört ve daha fazla kardeşi olanlar için ($p > .69$) olarak bulunmuştur. Bu değerlerin ($p > .05$) büyük olması istenir, burada sadece iki değer büyük diğerleri ise küçüktür. İki değer dışındaki değerlerin küçük olması problem teşkil ettiği için diğer normallik testlerine bakılmıştır.

Skewness ve kurtosis değerlerine bakıldığında DKÖ için skewness değeri; kardeşi olmayan ($p > .18$), bir kardeş ($p > .73$), iki kardeş ($p > .64$), üç kardeş ($p > 1.59$), dört ve daha fazla kardeş ($p > .34$) olarak bulunmuştur. DKÖ’nin kurtosis değeri; tek çocuk ($p > -.38$), bir kardeş ($p > .28$), iki kardeş ($p > -.14$), üç kardeş ($p > 2.38$), dört ve daha fazla kardeşi olanların ($p > .76$) olarak bulunmuştur.

Q-Q plot ve Box plotların görsel kontrolü sırasında dağılımda herhangi bir sapmaya rastlanmamış ve Q-Q plotlardaki bütün noktalar doğru üzerinde dağılmıştır. Q-Q Plot ve Box plotlarla ilgili grafikler Ek 5’de verilmiştir.

Varyans homojenliğinin analiz edildiği Levene Testi sonuçlarına göre DKÖ puanları $.05$ bulunmuştur ($F(4-271) = .13, p > 0,05$). Verilerin varyansların homojenliğini sağladığı saptanmıştır. Analizler sonucunda verilerin parametrik testlerin varsayımlarını karşıladığı belirlenerek tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 13’de öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına göre DKÖ’den aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri sunulmaktadır.

Tablo 13: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre DKÖ Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kardeş Sayısı	\bar{X}	SS	N
Kardeşi Yok	40.97	9.10	32
Bir Kardeş	39.62	8.88	128
İki Kardeş	40.30	9.81	71
Üç Kardeş	41.40	10.82	30
Dört ve Dörtten Fazla Kardeş	42.13	9.59	15
Toplam	40.28	9.37	276

Tablo 13’de görüldüğü gibi 32 öğrencinin kardeşi olmayan ($M=40.97$, $SS=9.10$), 128 öğrencinin bir kardeşi ($M=39.62$, $SS=8.88$), 71 öğrencinin iki kardeşi ($M=40.30$, $SS=9.81$), 30 öğrencinin üç kardeşi ($M=41.40$, $SS=10.82$) ve 15 öğrenci dört veya daha fazla kardeşi ($M=42.13$, $SS=9.59$) bulunmaktadır.

Öğrencilerin kardeş sayısına göre DKÖ aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 14).

Tablo 14: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre DKÖ Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Kaynak	KT	Df	KO	F	P	D ²
Düzeltilmiş Model	160.585 ^a	4	40.15	.45	.77	-
Kesişim	272845.76	1	272845.76	3081.02	.00	-
DKÖ_Toplam	160.59	4	40.15	.45	.77	-
Hata	23998.93	271	88.56			
Toplam	471941.00	276				
Düzeltilmiş Toplam	24159.52	275				

a. Belirleme Katsayısı = .007 (Ayarlanmış Belirleme Katsayısı = -.008)

b. Alpha Kullanılarak Hesaplanan = .05

Tablo 14’te de izlenebileceği gibi öğrencilerin kardeş sayılarına göre DKÖ aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(4-276)} = .45$, $p > 0,05$).

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, akademik erteleme davranışıyla durumluk kaygı arasındaki ilişki ve cinsiyet, yaş ve kardeş sayısına göre akademik erteleme ve durumluk kaygı ölçeklerinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve konuya ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1. ÖĞRENCİLERİN DURUMLUK KAYGI VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmada öğrencilerin durumluk kaygı ve akademik erteleme davranışı ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu literatürde, durumluk kaygı ve akademik erteleme davranışı arasında ilişkiyi inceleyen ve kaygı ile erteleme davranışının birbirlerinin nedenlerinden biri olduğuna vurgu yapan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ferrari, Jonhson ve McCown, 1995; Scher ve Osterman, 2002). Ayrıca Owens ve Newbegin (1997) ve Haycoc, McCarthy ve Skay (1998) tarafından yapılan araştırmalarda, kaygı ve erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Tüm bu çalışmalar bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Literatürde akademik ertelemenin, kaygı dışında çeşitli psikolojik değişkenlerle incelendiği araştırmalar görülmektedir. Senecal, Koestner ve Vallenard (1995) ise üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğilimi ile depresyon ve kaygı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu saptamışlardır. Akdoğan (2013)'ın üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırma bulgularına göre depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin, akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Rahardjo, Juneman ve Setiani (2013), psikoloji bölümü öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında, akademik stres, bilgisayar kullanma kaygısı ve akademik erteleme arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçları, kaygının erteleme davranışının

nedenlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır (Ferrari ve diğ., 1995; Scher ve Osterman, 2002).

Stöber ve Joormann (2001), endişe, erteleme davranışı ve mükemmeliyetçiliğin boyutları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda; çeşitli endişelerle, kaygı, depresyon ve akademik erteleme arasında ilişki olduğunu, özellikle gelecek kaygısıyla erteleme davranışı ve mükemmeliyetçiliğin boyutları arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Rothblum ve arkadaşları (1986) başarısızlık korkusuyla akademik erteleme yapan ve görev bilincine sahip olup ertelemeci olan öğrencilerden oluşturduğu iki grub üzerine yaptığı araştırmasında, başarısızlık korkusuyla erteleme yapan öğrencilerde; düşük benlik saygısı, irrasyonel düşünce, çalışmayı erteleme davranışı, depresyon ve kaygının arasında yüksek derecede ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Lay ve Silverman (1996) ise kaygının, kronik ertelemecilerde hem sınav öncesinde hem de sınav gününde geciktirme davranışının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekşi ve Dilmaç (2010), üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından inceledikleri araştırmasında; sürekli kaygının genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ferrari (1991) bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, ertelemeci öğrencilerin düşük özsaygı düzeyine sahip olduklarını, daha fazla sosyal kaygı yaşadıklarını ve kendilerini daha fazla sabote ettiklerini saptamıştır.

Bu araştırma bulgusundan farklı olarak Kandemir (2012), akademik erteleme davranışının, benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle açıklanmaya çalışıldığı çalışmada sıralanan değişkenlerin bir model içinde akademik erteleme davranışını açıkladığını, kaygı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen akademik ertelemeyi açıklayan önemli bir değişken olarak görülmediğini vurgulamıştır.

Aydoğan (2008) çalışmasında ise, durumluluk kaygı ile akademik erteleme davranışı arasında ilişkinin olmadığını ve durumluluk kaygının akademik erteleme davranışı için

anlamli bir yordayıcı olmadığını bulmuştur. Ancak akademik erteleme davranışı orta ve yüksek gösteren öğrencilerin daha fazla durumluluk kaygı yaşadıkları sonucunu elde etmiştir. Benzer bir sonuçta Kağan (2009) araştırmasında akademik erteleme ile kaygı arasındaki ilişkide kaygının akademik ertelemeyi yordamadığını bulmuştur.

Araştırmalar incelendiğinde kaygı ile erteleme davranışının birbirleriyle ilişkili oldukaları, stres, depresyon, mükemmeliyetçilik, düşük benlik saygısı, irrasyonel düşünce gibi birçok değişkendela etkilendiği görülmektedir.

5.2. KIZ VE ERKEK ğRENCİLERİN AE ALDIKLARI TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLI FARK OLUP OLMADIğI

Araştırma bulgularına göre erkek ğrencilerin AE aldıkları puanların kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), akademik ertelemeyle ilgili araştırmasında erkek öğrencilerin erteleme eğilimlerinin kız öğrencilerin erteleme eğiliminden daha yüksek olduğu bulgusu araştırmanın bulgularıyla tutarlı bulunmuştur. Literatürde, niversite ğrencilerinde cinsiyetin akademik erteleme davranışını etkilediği ve akademik erteleme davranışının erkeklerde kızlara göre daha yüksek olduğu bulgusu da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; etin, 2009; Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011; Uzun-zer ve Saçkes, 2011).

Kandemir (2010)'in niversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada; erkek niversite ğrencilerinin kız niversite öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediklerini tespit etmiştir. elik (2014) niversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada; akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve erkeklerin kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediklerini bulmuştur. Bulut (2014) ise sosyal bilgiler ğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada, erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı yaptıklarını tespit etmiştir. Balkıs (2006) ğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelendiği araştırmada; genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimlerinin erkek ğretmen adaylarının, kız ğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik erteleme davranışının cinsiyete göre anlamlı fark olduğunu belirten birçok araştırmalar bulunmaktadır (Akdoğan, 2013; Sarioğlu, 2011; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009, Senecal, Koaestner ve Vallerand, 1995).

Akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılık göstermediğine dair araştırmalara da rastlanmıştır. Karataş ve Bademcioğlu (2015), öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada akademik erteleme davranışıyla cinsiyet arasında tam olarak ilişki bulmamıştır. Ayrıca cinsiyete göre akademik erteleme davranışında fark olmadığına yönelik birçok araştırma bulunmaktadır (Karatası ve Bademcioğlu, 2015; Ulukaya, 2012; Steelve Ferrari, 2013; İskender, 2011; H. Ekşi ve B. Dilmaç, 2010; Çakıcı, 2003; Solomon ve Rothblum, 1984).

Ekşi ve Dilmaç (2010) üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından inceledikleri araştırmada erteleme eğiliminin kız ve erkek öğrenciler arasında önemli fark olmadığını bulmuşlardır. Uzun ve Topkaya'nın (2011) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada ortaya konmuştur. Akademik erteleme davranışının cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını inceledikleri araştırmalarında akademik erteleme davranışının cinsiyete göre fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Literatürde, lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelendiği araştırmalara rastlanılmıştır. Owens ve Newbegin (2000), öğrencinin, matematik ve İngilizce derslerindeki akademik erteleme eğilimi, benlik saygısı, depresyon ve kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmasında kızların akademik erteleme davranışı sonucunda düşük benlik saygısı, depresyon ve kaygı yaşadığını ancak erkeklerde akademik erteleme davranışının depresyonu etkilemediğini saptamıştır.

Cinsiyetin akademik erteleme davranışı gösterilmesinde önemli bir değişken olması ve literatürde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermesi çeşitli değişkenlerle açıklanmaktadır. Kız öğrencilerin sorumluluk düzeyinin erkek öğrencilere göre daha fazla olması, sorumluluk düzeyiyle akademik erteleme davranışı arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki tespit edilmesi, (Çelikkaleli ve

Akbay, 2013; Lee, Kelly ve Edwards, 2006; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Johnson ve Bloom, 1995), başarısızlık korkusu, risk alma davranışı, tembellik ve kontrol edilmeye karşı isyanın önemli olduğu bulunmuştur (Özer, 2005).

Erkeklerin daha fazla akademik erteleme davranışı göstermesinin nedenlerini ise, akademik alanla ilgili proje yapma, ders çalışma, sınavlara hazırlanma gibi çalışmaların erkek öğrenciler tarafından daha “kadınsı” bir iş gibi görülmesi ve erkek öğrencilerin “kadınsı” olarak algılanma veya etiketlenme korkularından kaynaklandığı belirtilmektedir (Jackson, 2002).

Ayrıca toplum tarafından cinsiyetlere yüklenen rol ve sorumlulukların farklı olması cinsiyet açısından akademik erteleme davranışının farklılık göstermesini etkilediği, kadınların yüksek akademik başarı, motivasyonları, yüksek gelir ve statü beklentilerinin akademik erteleme davranışını daha az sergilemelerine neden olduğu düşünülmektedir (Balkıs, Duru ve Buluş, 2006, s:68).

5.3. KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN DKÖ ALDIKLARI TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLI FARK OLUP OLMADIĞI

Araştırma bulgularına göre, kız ve erkek öğrencilerin DKÖ aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Eroğlu (2006) üniversite öğrencisi üzerinde durumluluk-süreklilik kaygı düzeyleri ile algılanan stres düzeyi, kontrol algısı ve stresle başa-çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında cinsiyetin durumluluk-süreklilik kaygı değişkenleri üzerinde önemli yordayıcı olmadığını bulmuştur. Erdul (2005) ve Öz (2012) ise, durumluk kaygı ve cinsiyet arasında ilişkiyi inceleyen araştırmalarında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Ancak literatürde, durumluk kaygı düzeyinin cinsiyetlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan birçok çalışmada bulunmaktadır. Uzun ve Topkaya'nın (2011), üniversite öğrencisi üzerine yaptığı akademik erteleme davranışı ve sınav kaygısına yönelik ilişkiyi inceledikleri araştırmada; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğunu tespit etmişlerdir. Atasoy (2012), farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara

hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerini karşılaştırdığında, kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek bulmuştur. Ayrıca alanda yapılan bir çok araştırmada da kız öğrencilerin durumluk kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Balcı 1997; Baltaş 1993; Ekşi 1998; Karadeniz 2005; Özbaş, Sayını, Coşarı, 2012).

Aydoğan (2008), lise son sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada ise, akademik erteleme ve durumluk kaygıyla ilgili araştırmasında erkek öğrencilerin durumluk kaygılarının kız öğrencilerden daha fazla olduğunu vurgulamıştır. Kartopo (2012), lise öğrencileri ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, kadınların durumluk kaygı düzeylerinin erkeklerinkinden daha düşük ancak sürekli kaygı düzeylerinin ise erkeklere göre kadınlarda daha yüksek bulmuştur.

5.4. ÖĞRENCİLERİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE AEÖ ALINAN TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLI FARK OLUP OLMADIĞI

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları 18-21, 22+ olarak gruplara ayrılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin yaş gruplarına göre AEÖ aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgularına paralel olarak literatürde, akademik erteleme davranışı ve yaş arasında ilişki olmadığı (Çakıcı, 2003; Akkaya, 2007; Sarıoğlu, 2011), yaş arttıkça akademik erteleme eğiliminin arttığı (Ulukaya, 2012) yaşla birlikte daha çok şey öğrendiklerini ve daha az ertelediklerini tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Steel, 2007; Van Eerde, 2003). Gülebağlan (2003) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını farklı değişkenlerle incelediği araştırmasında akademik erteleme davranışının yaşlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuştur. Balkıs (2006), akademik ertelemeyi farklı değişkenlerle incelediği araştırmasında akademik erteleme davranışının yaşlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Ulukaya ve Bilge (2014)'nin, üniversite öğrencilerinde “akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana-baba tutumları” araştırmalarında, yaş değişkeni akademik erteleme eğilimlerini

yordadığını saptamıştır. Onwuegbuzie (2000), yaşla birlikte akademik ertelemenin arttığını, yaş arttıkça akademik ertelemenin de artması bulgusu üniversite öğrencilerinde son sınıfa yaklaşıldıkça almaları gereken kararların artması (kariyer, evlilik, vs.) buna bağlı olarak sorumluluklarının artması ve bunlarla baş etmede sıkıntı yaşamalarının etkisinin olabileceği şeklinde açıklamıştır.

Akademik erteleme davranışını farklı yaş gruplarıyla yapan araştırmalarda akademik ertelemenin yaşa göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Çakıcı (2003) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını lise öğrencilerinden daha fazla göstermesini, genel erteleme davranışıyla yaş arasında düşük düzeyde de olsa olumlu ilişkinin olması, akademik ve genel erteleme davranışının yaşla arttığı şeklinde açıklamıştır. Ancak araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile yaş arasında anlamlı ilişki çıkmamasında öğrencilerin yaşlarının birbirine çok yakın olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer biçimde öğrencilerin yaşları birbirine çok yakın olması nedeniyle yaş değişkeninin akademik erteleme davranışını etkilemediği düşünülmektedir.

Ferrari, J. R., Johnson ve McCown (1995), erkeklerde işleri son ana bırakma davranışının 20'li yaşların ortalarında ve sonlarında çok yükseldiğini, kadınlarda ise erteleme davranışı yetişkinliğin başlangıcındaki yüksek noktadan düşmeye başladığını vurgulamıştır.

5.5. ÖĞRENCİLERİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE DKÖ ALINAN TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLILIK FARK OLUP OLMADIĞI

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları 18-21, 22+ olarak gruplara ayrılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin yaş gruplarına göre DKÖ aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırma grubunun üniversite hazırlık sınıfında yapılmış olması farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin alınmamasının yaşlar arasında anlamlı fark çıkmamasının nedenlerinden biri olduğu düşünülmektedir. Civan (2001), üniversite öğrencisini üzerine yaptığı araştırmasında bireysel ve takım sporlarında yer alan sporcuların müsabaka öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli kaygılarının yaş gruplarına göre fark olmadığını bulgusu araştırmanın bulgularıyla tutarlıdır.

Bu araştırma bulgularıyla tutarlı olarak, Kutanis ve Tunç (2013), hemşirelerin yaş gruplarına göre kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında durumluk kaygı düzeyleri ile yaş arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kartopo (2012), durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında yaş gruplarını 13-19, 20-35, 36-55 ve 56-56+ olarak ayırmıştır. Ancak çalışmada 56 ve 56+ yeterli sayıda denek olmadığından bu yaş gurubunu değerlendirmeye almamıştır. Yaş guruplarına göre durumluk kaygı düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gönül (2008)'ün 22-30 yaşlar arasındaki yaşadığı kaygı düzeyli ile çeşitli değişkenleri incelediği araştırmasında; yaş guruplarına göre (22-25 ve 26-30) durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin birbirine yakın çıktığını bulmuştur. Yaş guruplarına göre durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri incelendiği araştırmalarda birbirine yaşları yakın olan bireylerin, durumluk ve sürekli kaygı düzeyini benzer yoğunluk ve sürede yaşadıkları görülmektedir (Özyürek ve Demiray, 2010; Gönül, 2008; Arnett, 2000).

Bu araştırma bulgularından farklı olarak, Atasoy (2012), farklı yaş guruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerini karşılaştırdığı çalışmasında kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek bulmuştur.

Araştırmalar incelendiğinde genelde yaş guruplarına göre durumluk kaygının çok değişmediği bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla tutarlıdır. Ancak bu araştırma ve diğer araştırmalarda, yaş gurupları arasında yaş farkının az olduğu ve genelde yaşların genç yetişkinlik dönemini kapsadığı görülmektedir. Yaş değişkenin durumluk kaygıya etkisi ancak o yaş dilimi içindeki öğrencilerin durumluk kaygılarına yönelik etkisini kapsamaktadır. Yaş değişkenin durumluk kaygı düzeyine etkisiyle ilgili benzer bir açıklamayı Arnett (2000)'in de "Beliren Yetişkinlik" adını verdiği çalışmasında onlu yaşların sonu ve yirmili yaşları kapsayan yeni yaşam döneminde bireylerin benzer kaygılar yaşadıklarını saptamıştır.

5.6. ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUKLARI KARDEŞ SAYISINA GÖRE AEÖ ALDIKLARI TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLILIK FARK OLUP OLMADIĞI

Araştırmada kardeş sayısına göre öğrencilerin AEÖ puanları arasında fark olmadığı bulunmuştur. Sarıoğlu (2011)' da üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerinde kardeş sayısının etkili olmadığına ilişkin araştırma bulguları araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır.

Literatürde ortaöğretim ve lise öğrencileri üzerine akademik erteleme davranışını farklı değişkenlerle birlikte inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Yıldırım (2011), akademik erteleme ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Tanrıku (2013) yaptığı araştırmada, kardeş sayısının ergenlerin akademik erteleme davranışları üzerinde etkili olmadığını saptamıştır.

Akademik ertelemelerde kardeş sayısı değişkeninin önemli etkisi olmadığı bulgusunu araştırmacılar; ergenlik dönemiyle birlikte bireyin üzerinde aileden çok akran grublarının etkili olması, zamanının çoğunu okul hayatında akranlarının yanında geçirmelerinin etkili olduğu şeklinde açıklamaktadırlar (Tanrıku, 2013; Sarıoğlu, 2011).

5.7. ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUKLARI KARDEŞ SAYISINA GÖRE DKÖ ALDIKLARI TOPLAM PUANLAR ARASINDA ANLAMLILIK FARK OLUP OLMADIĞI

Araştırmada kardeş sayısına göre öğrencilerin DKÖ puanları arasında fark olmadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde durumluk kaygı ile kardeş sayısı değişkenini inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Duman (2008) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Genç (2008), 120 farklı sınıftan seçilen ve güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi dalında okuyan öğrencilerin, durumluk kaygı düzeyi puanları ile kardeş sayılarını incelemiştir. Araştırma bulgularının örneklem grupları farklı olmakla birlikte bu çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin AEÖ ve DKÖ aldıkları puanlar arasındaki ilişki ve cinsiyet, yaş ve kardeş sayıları değişkenlerine göre puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda;

- 1- Öğrencilerin, DKÖ ve AEÖ'den aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu,
- 2- Kız ve erkek öğrencilerin, AEÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu, erkek öğrencilerin AEÖ'den aldıkları puanların kız öğrencilerin puan ortalamasından yüksek olduğu,
- 3- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre DKÖ aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olmadığı,
- 4- Öğrencilerin DKÖ ve AEÖ'den aldıkları puanlar arasında, 18-21 yaş grubu ve 22+ yaş gruplarına anlamlı fark olmadığı,
- 5- Öğrencilerin DKÖ ve AEÖ'den aldıkları puanlar arasında, kardeş sayısına göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- ✓ Literatürde, durumluk kaygı düzeyi ve akademik erteleme davranışıyla ilgili araştırmaların azlığı, bu konularda yeni çalışmaların yapılmasının öğrencilere verilecek hizmetlerin geliştirilmesinde yararlı olacaktır.
- ✓ Yapılacak araştırmalarda yaş değişkenin, farklı yaş gruplarıyla incelenmesinin yaşın durumluk kaygı düzeyi ve akademik erteleme davranışına etkisi veya ilişkisi konusunda daha ayrıntılı bilgi verebilecektir.
- ✓ Cinsiyete göre akademik erteleme davranışının farklılık gösterdiği dikkate alındığında bu farklılığın nedenleri üzerinde çalışılabilir.

- ✓ Durumluk kaygı ve akademik erteleme davranışının kardeş sayısının etkisiyle ilgili literatürde yeterli araştırma olmadığından yapılacak yeni çalışmaların alana bilgi birikimi sağlayacaktır.
- ✓ Önleyici rehberlik çalışmaları çerçevesinde, öğrencilere yönelik destek ve müdahale hizmetlerinin geliştirilebilmesi için durumluk kaygı ve akademik ertelemeyle başa çıkma konusunda farklı terapötik yaklaşımların kullanıldığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Akademik erteleme ve durumluk kaygı ilgili olarak öğrencilere yönelik psikoeğitim programlarının geliştirilmesi, okullarda çalışan psikolojik danışmanların yapılandırılmış ve sistemli hizmetler vermesi açısından önemli olacaktır.
- ✓ Ergenler ve üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin akademik erteleme ve durumluk kaygıları nedeniyle sorunlar yaşadıkları ve danışmanlığa ihtiyaç duydukları göz önünde bulundurulduğunda öğretimin her kademesinde çalışan psikolojik danışmanların bu konuda yeterliliği artırılabilir.
- ✓ Dolaylı önleyici çalışmalar çerçevesinde, akademik erteleme ve durumluk kaygıları yüksek olan çocukların ailelerine ve öğretmenlerine yönelik psikoeğitim, bilgilendirme vb çalışmaların yürütülmesi sorunların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbasi, I.Saeed and Alghamdi, G. Alghamdi, Nawal:” The Prevalence, Predictors, Causes, Treatment, and Implications of Procrastination Behaviors in General, Academic, and Work Setting.” **International Journal of Psychological Studies**,7.1(2015).
- Ackerman, S.David and Gross, L.Barbara: “My İnstructor Made Me Do İt: Task Characteristics of Procrastination.” **Journal of Marketing Education**, 27.5(2005): 5-13.
- Adams, Leslie. The Effects of Birth Order on Procrastination 1998, <http://www.webclearinghouse.net/volume/>. Retrieved January 16, 2016 .
- Adler, Alfred: **Bireysel Psikoloji**. İstanbul, Say Yayınları, 2005
- Adler, Alfred: **İnsan Tanıma Sanatı**. (13.Basım). (Çev:K. Şipal).İstanbul, Say Yayınları, 2012.
- Aitken, Margaret Eppinger: **A Personality Profile of the College Student Procrastinator**. Unpublished PhD Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh,1982.
- Akbay, Sinem Evin: **Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlilik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü**. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2009.
- Akdoğan, Alparıslan: **Farklı Depresyon Kaygı Stres Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.
- Akkaya, Esra: **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Cinsiyet, Yaş, Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik ve Depresyonun Rolü**. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, 2007.
- Arnett, Jeffery Jensen: “Emerging Adulthood: A Theory of Development From The Late t-Teens Through The Twenties”. **American Psychologist**, 55 (2000): 469-480.
- Arslan Ali: **Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Karar Verme Stilleri İle İlişkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.

- Assur, Agnia M.: **The Relationship of Academic Procrastination to Affective and Cognitive Components of Subjective Well-being.** Unpublished Doctoral Dissertation, New School for Social Research, New York, Mar 2003.
- Aydoğan, Didem: **Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluk Kaygı ve Öz-Yeterlilik İle Açıklanabilirliği.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğiti Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.
- Barlow, H.David: **Anxiety and its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic.** (2. Edition). Guilford Press, New York, 2002.
- Balkıs, Murat: “The Relationship Between Academic Procrastination And Students’ Burnout.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28.1 (2013): 53-63.
- Balkıs, Murat, Erdinç, Duru, Buluş, Mustafa ve Duru, Sibel: “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” **Ege Eğitim Dergisi**, 7. 2 (2006): 57-73.
- Balkıs, Murat ve Duru, Erdinç: “Başarısızlık Korkusu-Benlik Değeri ilişkisinde Benlik Saygısı ve Erteleme Eğiliminin Doğrudan ve Dolaylı Rollerini”. **International Journal of Human Sciences**, 9.2 (2012): 1075-1093.
- Baltaş, Acar ve Baltaş Zuhâl: **Stres ve Başa Çıkma Yolları.** İstanbul, Remzi Kitabevi, 1986.
- Berber Ç. Çiğdem: **Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkinliğinin Sınanması,** Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğiti Bilimleri Enstitüsü, Eğiti Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Trabzon, 2014.
- Beswick, Gery, Rothblum, D. Esther and Mann, Leon: “Psychological Antecedents Of Student Procrastination.” **Australian Psychologist**, 23.2(1988): 207–217.
- Binder, Kelly: **The Effect of An Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-being.** Unpublished Master’s Thesis, Carleton University, Canada, 2000.
- Bridges, K. Robert and Roig, Miguel: “Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled.” **Personality and Individual Differences**, 22.6(1997): 941-944.
- Blunt, Allan and Pychyl, Timothy A. (2000). “Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects.” **Personality and Individual Differences**, 24(6), 837– 846.
- Budak, Selçuk: **Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları,** Ankara 2000.
- Bulut, Ramazan: **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,** Yüksek Lisans

Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon, 2014.

Burka, Jane B., Yuen, Lenore M.: **Procrastination: Why You Do It, What Do About It**. Da Capo, Life Long, A Member of The Perseus Books Group, 1983

Büyüköztürk, Şener.: Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: **İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. (Geliştirilmiş 3.Baskı). Ankara, Pegem Yayınları, 2003.

Büyüköztürk, Şener, Köklü, Nilgün, Çokluk-Bökeoğlu, Ömay: **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**. Ankara, Pegem Yayıncılık, 2010.

Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan, Karadeniz, Şirin, Demirel, Funda: **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 15. Basım, Pegem Yayıncılık, 2013.

Can, Abdullah: **SPSS ile Bilimsel Araştırma Süresince Nicel Veri Analizi**, Ankara, Pegem, 2014.

Çapan, Bahtiyar Eraslan: "Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students". **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 5(2010): 1665-1671.

Çakıcı, Ç. Deniz: **Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.

Çelikkaleli, Öner ve Akbay, Evin Sinem: "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi." **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14. 2(2013): 237-254.

Çelik, Çiğdem Berber: **Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkinliğinin Sınanması**, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Trabzon, 2014.

ÇETİN, Şaban: "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25 (2009): 1-7.

Chissom, Brad and Iran-Nejad, Asghar: "Development of An Instrument To Assess Learning Strategies". **Psychological Reports**, 71 (1992): 1001-1002

Clark, Jeffrey L. and Hill, Oliver W. : "Academic procrastination among African-American college students." **Psychological Reports**, 75(1994): 931-936.

Civan, Adem: **Bireysel ve Takım Sporlarında Yeralan Sporcuların Müsabaka Öncesi ve Sonrası Durumluk ve Sürekli Kaygılarının Karşılaştırılması**,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya, 2001

Corey, Gerald: **Theory and Practice of Group Counseling and Psychotherapy**. California: Brooks-Cole Publishing Company, 1995.

Corey, Gerald: **Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları**, Mentis Yayıncılık, Ankara, 2008.

Croft, William E.: Attitude of Electronics Technology Majors at Indiana State University Toward Mathematics. **Journal of Industrial Technology**, 16. 2(2000): 1-8.

Cüceloğlu, Doğan: **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları**, 14. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2005.

Day, Victor, Mensink, David and O'Sullivan, Michael. "Patterns of Academic Procrastination." **Journal of College Reading and Learning**, 30(2000): 120-134.

Dewitte, Siegfried and Schouwenburg, Henric: "Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual". **European Journal of Personality**, 16.6 (2002): 469-489.

Doğan, Türkan, Kürüm, Ayşan ve Kazaka, Mine. "Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı." **Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi**, 1.1(2014):1-8.

Duman, Gül Keziban: **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Süreklili Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, 2008

Düşmez, İhsan: **Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Samsun, 2013.

Effert, R.Barbara. & Ferrari, R.Joseph: Decisional procrastination: examining personality correlates, **Journal of Social Behavior and Personality**, 4. (1989): 151-156.

Ekinci, Enver: **Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi İle Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tokat, 2011.

Ekşi, Halil ve Dilmaç, Bülent: "Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından

İncelenmesi”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23.2 (2010): 433-450.

Erdul, Gökhan: **Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki**. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2005.

Eroğlu, Hüseyin: **Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyi İle Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

Erol Göka, “Hümanistik Psikoloji Açısından Kaygı Sorunsalı ve Kendini Gerçekleştirme Kavramı”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, 2.6 (1999):173

Ellis, Albert and Knaus, William J.:**Overcoming Procrastination**. New York: Signet Books, 1977.

Fee, L.Ronda and Tangney, P.June P. (2000). Procrastination: A Means of Avoiding Shame of Guilt? **Journal of Social Behavior and Personality**, 15.5 (Jan 1, 2000): 167–184.

Ferrari, R.Joseph : “Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics.” **Psychological Reports**, 68(1991): 455-458.

Ferrari, R.Joseph and Beck, Brett.: “Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators”. **Education**, 118.4(1998): 529– 537

Ferrari, R.Joseph, Johnson, Judith. L. and McCown, William.G.:**Procrastination and Task Avoidance : Theory, Research, and Treatment**. Plenum Press, New York, 1995.

Ferrari, R.Joseph, Francisco Juan, Morales Díaz: “Procrastination: Different time orientations reflect different motives”.**Journal of Research in Personality**. 41 (2007): 707–714

Ferrari, R.Joseph and Patel, Tina: “Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies”. **Personality & Individual Differences**, 37.7(2004): 1493- 1501.

Ferrari, R.Joseph, Jean O’callaoan and Newbegin, Ian: “Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults,” **The American Journal of Psychology**, 7.1(2005):1-6

Franziska, Dietz, Manfred, Hofer and Stefan, Fries: “Individual values, learning routines and academic procrastination”. **British Journal of Educational Psychology**, 77.4(2007): 893906.

Fromm, Eric.:**Sevginin ve Şiddetin Kaynağı**. (5. Basım). İstanbul, Payel Yayınları, 1990.

- Geçtan, Engin: **Psiko-Dinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar**, Metis Yayınları, İstanbul, 2003.
- Gençtan, Engin: **İnsan Olmak**. (12. Baskı). İstanbul, Metris Yayınları, 2014.
- Glasser, William: **Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi Seçim Teorisi**. İstanbul, Hayat Yayıncılık, 2002.
- Green, B.Samuel, Salkind, J.Neil and Akey, M.Theresa: **Using SPSS for windows: Analyzing and Understanding Data**. New York: Printice Hall, 1997.
- Gordon L. Flett, Stainton, Murray, Hewit, L.Paul, Sherry, B.Simon, Lay Clarry: "Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct: An Analysis of The Procrastinatory Cognitions Inventory", *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, Volume 30.4(December, 2012):223-236
- Goodman, Mark, Sherman, F.Martin and Hess, Brian:" Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism".**Journal of Social Behavior & Personality**, Vol 15.5.(2000): 61-74.
- Gönül, Elçin: **Kimlik Statülerinin 22-30 Yaşlar Arasındaki Genç Yetişkinlerin Yaşadığı Kaygı Düzeyi İle İlişkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, 2008.
- Güner, Davut: **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Erteleme Eğilimleri ve Kaygı Düzeyleri**. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2008.
- Günay, Osman, Öncel, Ü.Niyazi, Erdoğan, Üzeyir, Güneri, Erhan, Tendoğan, Meltem ve Uğur, Arzu: "Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Anksiyete Düzeyini Etkileyen Faktörler." **Sağlık Bilimleri Dergisi**, 17(2008):77-85.
- Güngör, Tuğba: **Öğrencilerin Kaygı ve Yaşam Doyumu Düzeyleri**, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı, Resim İş Eğitimi Bölüm Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2011.
- Gülebağlan, Cevriye: **Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri Ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara, 2003
- Horney, Caren. **Nevrozlar ve İnsan Gelişimi**.(4.Basım)Ankara,Öteki/Psikoloji,1998.
- Haycock, Laurel A: **The Cognitive Mediation of Procrastination: An Investigation of The Relationship Between Procrastination and Self-efficacy Beliefs**. Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Dissertation Abstracts International, 1993.

- Haycock, Laurel. A.: “McCarthy, Patricia, & Skay, Carol L.: “Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety”. **Journal of Counseling and Development**, 76 (1998): 317–324
- Howell, Andrew J., & Watson, David C. : “Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies.” **Personality & Individual Differences**, 43.1 (2007): 167-178.
- Howell, Andrew J. and Buro, Karen: “Implicit Beliefs, Achievement, Goals, and Procrastination: A Mediational Analysis”. *Learning and Individual Differences*, 19.1 (2009): 151-154.
- Hill, Mary. B., Chabot, Albert Ellis and Barrall, James F. : “A survey of college faculty and Student Procrastination”. **College Student Journal**, 12.3 (1978): 256-262.
- İşık, Erdal: **Nevrozlar**. 1. Baskı, Kent Matbaası, Ankara, 1996.
- İskender, Murat: “The Influence of Self-Compassion on Academic Procrastination and Dysfunctional Attitudes”. **Educational Research and Reviews**, 6.2(2011): 230-234.
- Jackson, Carolyn: “Laddishness” As A Self- Worth Protection Strategy. **Gender and Education**, 14(2002): 37-51.
- Janssen, Tracy and Cartoon, John. S. : “The Effects of Locus of Control and Task Difficulty on Procrastination.” **Journal of Genetic Psychology**, 160.4(1999): 436-442.
- Johnson, Judith.L, & Bloom, A. Micheal: “An Analysis of The Contribution of The Five Factors of Personality To Variance İn Academic Procrastination”. **Personality ve Individual Differences**, 18(1995): 127-133.
- Jung, Carl Gustav: **Dört Arkatip**, 2. Basım, Metis Yayınları, İstanbul, 2005.
- Kağan, Mücahit: “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi.” **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 42.2. (2009):113-128
- Kağan, Mücahit: **Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.
- Kandemir, Mehmet: **Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model**. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.
- Kachgal, M. Mera, Hansen, L. Sunny and Nutter, Kevin: ”Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations”. **Journal of Developmental Education**, 25(Fall.2001): 14–24.

- Karadeniz, Eylem: **Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Baş Etme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, 2005.
- Karasar, Niyazi: **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 12.Baskı, Nobel Yayınları, Ankara, 2003.
- Karataş, Hakan ve Bademcioğlu, Mehtap: “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Açıklanması.” **Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education**, 6.2 (2015): 11-25
- Kartopu, Saffet: “Lise Öğrenci ve Öğretmenlerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kahramanmaraş Örneği).” **İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 17.2. (2012):147-170
- Kaya, Mevlüt ve Varol, Kübra : “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği).” **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 17. (2004): 31-63.
- Kelly, E.William: No Time To Worry: The Relationship Between Worry, Time Structure, and Time Management. **Personality and Individual Differences**, 35. (2003): 1119–1126.
- Kennedy, J.Gary, Tuckman, Bruce. “An Exploration Into The Influence of Academic and Social Values, Procrastination and Perceived School Belongingness on Academic Performance.” **Psychol Education**, 16(2013): 435-470
- Klasen, M. Robert, Krawchuk, L. Lindsey and Rajani, Skuaina: “Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy To Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination” **Contemporary Educational Psychology**, 33. 4(October 2008): 915-931
- Kim, R.Kyung and Seo Hee Eun: “The Relationship Between Procrastination and Academic Performance; A Meta-analysis”. **Personality and Individual Differences**, 82 (2015): 26-33
- Knaus, William J.: **Do It Now! Break The Procrastination Habit**. John WileyveSons, Inc, New York, 1998.
- Knaus, William J.: **The Procrastination Workbook**. Oakland, New Harbinger Pub.,2003.
- Köroğlu Ertuğrul: **Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5)**, (Çev., Hekimler Yayın Birliği). Ankara,2013.
- Köknel, Özcan: **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. (13. Basım),İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi, 1995.

- Köknel, Özcan: **Korkular Takıntılar Saplantılar**. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul,1998.
- Lamba, Garima: **Effects of Gender-Role and Self-Efficacy on Academic Procrastination in College Students**. Unpublished Master's Thesis, Truman State University, Missouri,1999.
- Lay, Clarry.H.: "At Last, My Research Article on Procrastination." **Journal of Research in Personality**, 20.4 (1986): 474-495.
- Lay, Clarry H: "Working to Schedule On Personal Projects: An Assessment of Person Object Characteristics and Trait Procrastination." **Journal of Social Behavior and Personality**, 5. (1990):91-104
- Lay, Clarry H., Knish, Steven, and Zanatta, Rita: "Self-Handicappers and Procrastinators: A Comparison of Their Practice Behavior Prior To An Evaluation." **Journal of Research in Personality**, 26.3(1992): 242-257.
- Lay, Clarry H. and Schouwenburg, Henri C. "Trait Procrastination, Time Management and Academic Behavior". **Journal of Social Behavior and Personality**, 8(1993): 647-662.
- Lay, Clarry H. and Brokenshire, Rosemarie: "Conscientiousness, Procrastination and Persontask Characteristics In Job Searching By Unemployed Adults." **Current Psychology**, 16(1997): 83-96.
- Lay, Clarry, Kovacs, Alexandra and Danto, David: "Relation of Trait Procrastination to The Big-Five Factor Conscientiousness: An Assessment With Primary-Junior School Children Based on Self-Report Scales". **Personality and Individual Differences**, 25 (1998):187-193.
- Lay, Clarry, Stuart, Silverman:"Trait Procrastination, Anxiety, Dilatory Behavior." **Journal of Social Behavior and Personality**, 21.1(1996):61-67
- Lee, Dong-gwi, Kelly, R. Kevin & Edwards, K.Jodie: "A Closer Look At The Relationships Among Trait Procrastination, Neuroticism and Conscientiousness." **Personality and Individual Differences**. 40(2006): 27-37.
- Le Gall, Andre, **Kaygı ve Kaygı**. Çev. İ. Yerguz, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2006
- Macan, H.Threse: "Time Management: Test of A Process Model." **Journal of Applied Psychology**, 79.3(1994): 381-391
- McCown, William: "Behavior of Chronic college Student procrastinators: An Experimental Study." **Social Science and Behavioral Documents**, 17(1986): 133.

- McCown, William and Johnson, Judith: “Differential Arousal Gradients in Chronic Procrastination.” **Paper Presented At The American Psychological Association**, Alexandria, VA, 1989.
- McCown, William, & Johnson, Judith : “Personality and Chronic Procrastination By University Students During An Academic Examination Period.” **Personality and Individual Differences**, 12-5(1991):413-419.
- McCown, William and Roberts, R.: “A Study of Academic And Work-Related Dysfunctioning Relevant To College Version of An İndirect Measure of İmpulsive Behavior” **Integra Technical Paper**, (1994):28-94
- Milgram, Norman, Batori, Gila and Mowrer, Doron:” Correlates of Academic Procrastination.” **Journal of School Psychology**, 31. 487(1993):500.
- Milgram, Norman and Naaman, Netta: “Typology İn Procrastination.” **Personality and Individual Differences**, 20(1996): 679–683
- Morris, Charles G.: **Psikolojiyi Anlamak**. Çev. Edt. H. Belgin, Ayvaşık ve Melike, Sayıl, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 2002.
- O'Brien, William Kırkman.:**Applying the Transtheoretical Model to Academic Procrastination**. Unpublished PhD, University of Houston, May, 2002.
- Odacı, Hatice ve Berber Çelik, Çiğdem: “Üniversite Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımlarının Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Erteleme ve Yeme Tutumları İle İlişkisi.” **E-Journal of New World Sciences Academy**, 7.18(2012): 389-403.
- Owens, M. Anthony. ve Newbegin, Ian: “ Procrastination İn High School Achievement: A Causal Structural Model.” **Journal of Social Behavior & Personality**, 12.(1997): 869-888.
- Owens, Anthony M. & Newbegin, Ian: “Academic Procrastination of Adolescents in English and Mathematics: Gender and Personality Variations.” **Journal of Social Behavior and Personality**, 15(2000): 111-124.
- Onwuegbuzie, Anthony J.: “Academic Procrastination and Statistics Anxiety.”**Assessment and Evaluation in Higher Education**, 29.1 (2004):3-19
- Onwuegbuzie, Antohny. J., & Jiao, Qun G.: “I'll Go To The Library Later: The Relationship Between Academic Procrastination and Library Anxiety.” **College & Research Libraries**, 61 (2000):45-54.
- Öz, Sinan: **Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, 2011.

- Öner, Necla: **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler**.7.Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2012.
- Özbaş, A. Azize, Sayın, Aslıhan ve Çoşar, Behçet: “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Öncesi Kaygı Düzeyi İle Erken Dönem Uyumsuz Şeme İlişkilerinin İncelenmesi.” **Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi**, 1(2012): 81-89
- Özdemir, İmge: **Aile Yanında Yaşayan ve Ailesinden Ayrı Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek, Stresle Başa Çıkma Tarzlar, Kaygı Düzeyleri ve Psikolojik Belirtiler Açısından Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Dalı, Ankara, 2013.
- Özdemir, Selçuk Orhan: **İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri İle Düşünme Stilllerinin Analizi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2012.
- ÖZEN Kutanis, Rana ve TUNÇ Tülin:” Hemşirelerde Benlik Saygısı İle Durumluk Ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki: Bir Üniversite Hastanesi Örneği.”**The Journal of Industrial Relations & Human Resources**, 15.1 (2013):1-15
- Özyürek, Arzu ve Demiray, Kemal: “Yurttan ve Ailesi Yanında Kalan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması.” **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, 11.2(2010):247-256.
- Pfister, Tammy Lodge: **The Effects of Self-Monitoring On Academic Procrastination, Self-Efficacy and Achievement**. Unpublished Ph.D., The Florida State University, 2002.
- Rahardjo Wahyu, Juneman, Setiani Yeni: “Computer Anxiety, Academic Stress, and Academic Procrastination on College Students”. **Journal of Education and Learning**, 7. 3(2013): 147-152
- Rothblum, Eather.D., Solomon, Laura.J. ve Murakami, Janice: “ Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators.” **Journal of Counseling Psychology**, 33.4(1986): 387-394.
- Rozental, Alexander and Carlbring, Per: “Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure.” **Psychology**, 5.(2014):1488-1502
- Sarıoğlu, Fikriye Ayşe: **Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi İle Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, 2011.

- Sayers, Colleen R.: **The Psychological Implications of Procrastination, Anxiety, Perfectionism, and Lowered Aspirations in College Graduate Students.** Unpublished Ph.D., Cleveland State University,2003.
- Schraw, Gregory, Wadkins, Theresa and Olafson, Lori: “Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination”. **Journal of Educational Psychology**, 99.1(Feb 2007): 12-25.
- Senecal, Carolina,Koestner, Richard and Vallerand, Robert J.: “Self-Regulation and Academic Procrastination”, **The Journal of Social Psychology**, 135.5 (1995): 607-619.
- Solomon, Laura.J. ve Rothblum, Eather.D: “Academic Procrastination: Frequency an Cognitive-Behavirol Correlates”. **Journal of Counseling Psychology**, 31.4 (1984) :503-509
- Spielberger, Charles Donald: **Anxiety as an Emotional State, Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment**, Ed. By. Charles Donald Spielberger, Washington, DC, Taylor and Francis, (1972):197-212.
- Spielberger, Charles Donald: **Manual For The State-Trait Anxiety Inventory**, Palo Alto: CA, Consulting Psychologists Press,1983.
- Spielberger, Charles Donald, Peter R. Vagg: “Test Anxiety: A Transactional Process”, **Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment**, Ed. By. Charles Donald Spielberger, Peter R. Vagg, Washington, DC, Taylor & Francis, (1995): 3-14.
- Spielberger, Charles D. ve Eric C. Reheiser:“Assessment of Emotions: Anxiety, Anger, Depression, And Curiosity”, **Applied Psychology: Health And Well-Being**, 1.3(2009):271-302.
- Steel, Piers: “The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure”. **Psychological Bulletin** 133.1(2007):65-94.
- Steel, Piers: “The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure.” **Psychological Bulletin**, 133.1 (2007): 65–94.
- Steel, Piers, Ferrari, Joseph .Sex, Education and Procrastination: “An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample.” **European Journal of Personality**. 27.1 (January/February 2013) :51–58.
- Stöber, Joachim & Joormann, Jutta : “Worry, Procrastination, and Perfectionism: Differentiating Amount of Worry, Pathological Worry, Anxiety, and Depression.” **Cognitive Therapy and Research**, 25.1 (2001) : 49-60.
- Suner, İköz, Fatma, Ebru: **Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki.** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz

Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir,2000.

Tanrikulu, Mustafa: **Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, 2013.

Taylor, Steven, Jonathan S. Abramowitz, Dean McKay ve Gordon J. G. Asmundson: **Anxious Traits And Temperaments**. Editörler: STEIN, D. J., E. Hollander ve B. O.Rothbaum, Textbook of Anxiety Disorders, and Edition, American Psychiatric Publishing, 2009.

Toker, Betül: **Bilişsel Davranışçı Kurama Dayalı Olarak Geliştirilen Akademik Erteleme Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Muğla, 2014.

Tovilovic, Snežana, Zdenka Novović, Ljiljana Mihić ve Veljko Jovanović : “The Role of Trait Anxiety in Induction of State Anxiety”, **Psihologija**, 42.4(2009): 419-504.

Tuncer, Banu: **Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara,2006.

Ulukaya, Sevgi: **Üniversite Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Aile Bağlamında Benlik ve Anababa Tutumları**. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2012.

Ulukaya, Sevgi ve Bilge, Filiz: “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Aile Bağlamında Benlik ve Ana-Baba Tutumları.” **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 5.41.(2014):89-102.

Uzun, Özer Bilge: **Akademik Erteleme Davranışı: Yaygınlığı, Olası Sebepleri, Cinsiyet Farkı ve Akademik Başarıyla Olan İlişkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2005.

Uzun, Özer Bilge: **Ertelemenin Yol Analizi Modeli İle İncelenmesi: Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Bileşenlerinin Sınanması**. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.

Uzun, Özer, Bilge: “Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri ve Umudun Rolü”. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 4.32(2009):12-19.

Uzun Özer, Bilge ve Topkaya, Nursel: “Akademik Erteleme ve Sınav Kaygısı.”Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2. 2(Aralık 2011):12-19.

- Vodanovich, Stephen. J. and Seib, Hope M.: "Relationship Between Time Structure And Procrastination". **Psychological Reports**, 80.1(1997): 211-215.
- Van der Kolk, Bessel A. **Psychological Trauma**. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1987.
- Van Eerde, Wendelien: "A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination". **Personality and Individual Differences**, 35 (2003):1401-1418.
- Wadkins, Thresa A.:**The Relation Between Self-Reported Procrastination and Behavioral Procrastination**. Unpublished Ph.D., The University of Nebraska, January, 1999.
- Walker, Lilly J. Schubert: "Overcoming The Powerlessness of Procrastination". **Canadian Journal of Guidance and Counselling**. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl and J. R. Ferrari, (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings*, Washington, DC: American Psychological Association. (2004): 75-89.
- Watson, David .C.: "Procrastination and The Five-Factor Model: A Facet Level Analysis." **Personality and Individual Differences**, 30(2001): 149-159.
- William, J.Knaus. "Procrastination, Blame, and Change". **Journal of Social Behavior and Personality**, 15.5 (Jan 1, 2000): 153
- Yatgın, Soner: **Lise Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Algılanan Anne-baba Tutumlarına Göre İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2014.
- Yaakub, Noran Fauziah* Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-Economy." **Universiti Utara Malaysia, 2000**. <http://www.postpone/Mahdzan.com> accessed on November
- Yalom, Irvin: **Varoluşçu Psikoterapi**.(3.Baskı), (Çev. Z. İ. Babayiğit), İstanbul, Kabalcı Yayınevi,2001.
- Yıldırım, Ümmühan. **Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik Belirtilerinin Sosyal Destek Algısı ve Akademik Erteleme Açısından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2011.
- Zakeri, Hamidreza, Esfahani, Behnaz Nikkar ve Razmjoe, Maryam. "Parenting Styles and Academic Procrastination". **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 84 (2013):57–60.
- Zeidner, Moshe:**Test Anxiety: Conceptions, Findings, Conclusions**. Emotion in Education, Ed. By. P. Schutz, R. Pekrun, San Diego, CA, Academic Press, 200
- Zeenath, Shakir ve Orcullo, Daisy C. Jane: "Exploring Academic Procrastination Among Undergraduates." **International Proceedings of Economics Development and Research**, 47.9(2012):42-46.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, durumluk kaygı ölçeği ile akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ve cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre akademik erteleme davranışları ile durumluk kaygı düzeylerinin puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmaktadır.

Aşağıda araştırma kapsamında hazırlanmış kişisel bilgi formu ve ölçekler yer almaktadır. Sizden istenilen, kişisel bilgi formu ve ölçekleri doldurmaya başlamadan önce, ölçeğin doldurulmasında yardımcı olacak ölçeklerle ilgili açıklama ve yönergeleri okumanızdır. Katılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

1. Cinsiyet : () Kız () Erkek

2. Yaş : ()

3. Kaç kardeşe sahipsiniz?

1 () Kardeşim yok

2 () 1

3 () 2

4 () 3

5 () 4 ve üstü

EK- 2: Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

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

Beni Hiç Yansıtıyor	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)
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Derslere hazırlanarak gelirim		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3: Durumluk Kaygı Ölçeği (Stai Form TX – I)

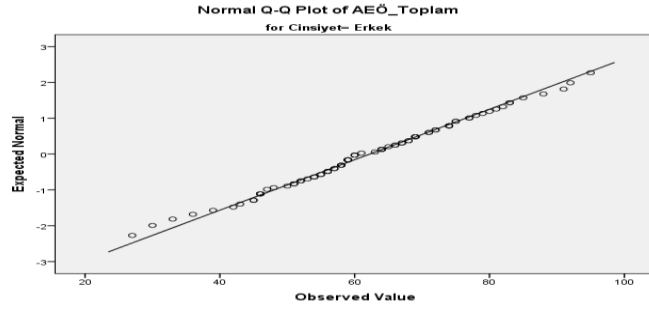
İsim:..... Cinsiyet:.....
Yaş:..... Meslek:..... Tarih:...../...../.....

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

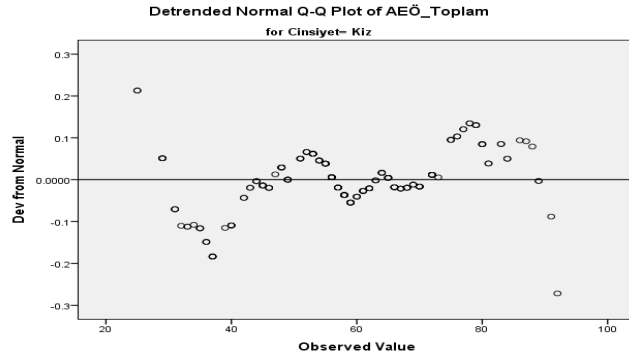
		Hiç	BİRAZ	ÇOK	TAMAMİYLE
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-4: Demografik Değişkenlere Göre AEÖ Alınan Toplam Puanların Normal QQ Plots

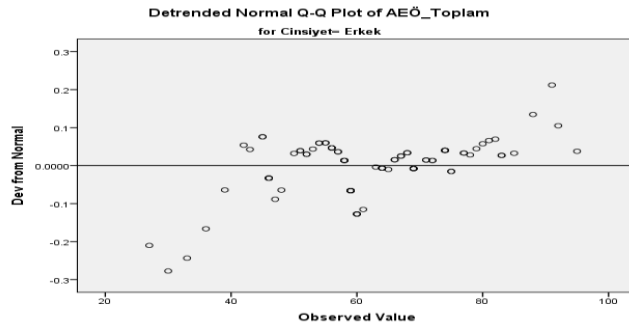
Figür 1 : Kız Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



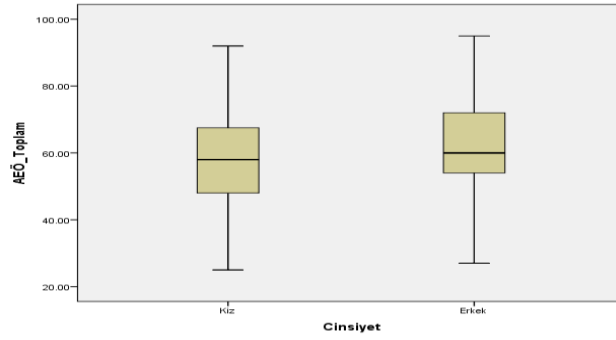
Figür 2 : Erkek Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



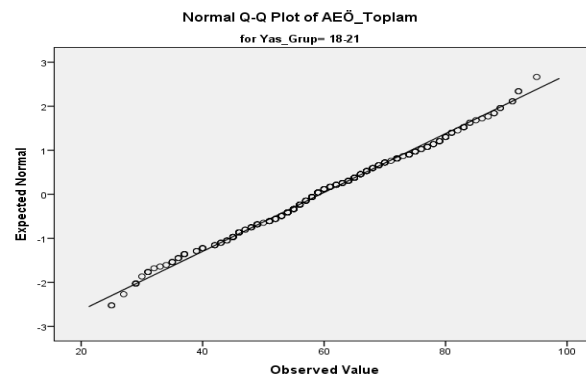
Figür 3 : Kız Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



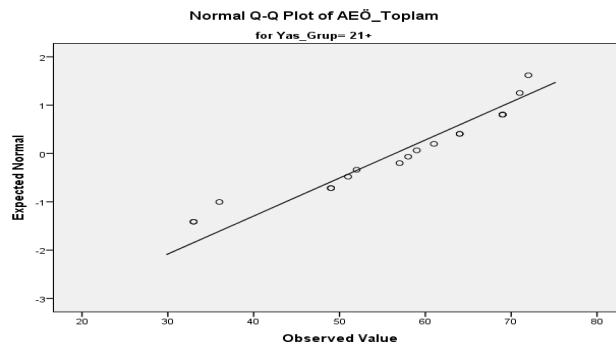
Figür 4 : Erkek Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



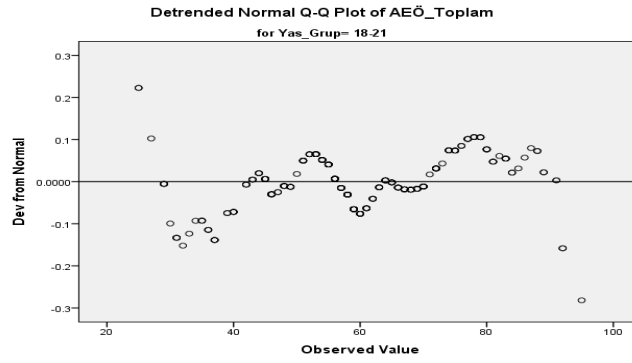
Figür 5 : Erkek Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Box Plotları



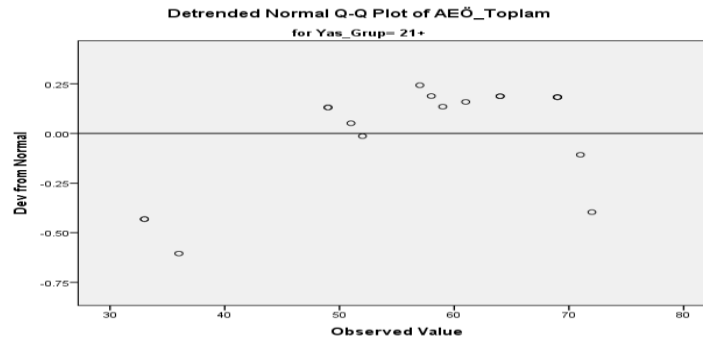
Figür 10: 18-21 Yaş Grubundaki Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



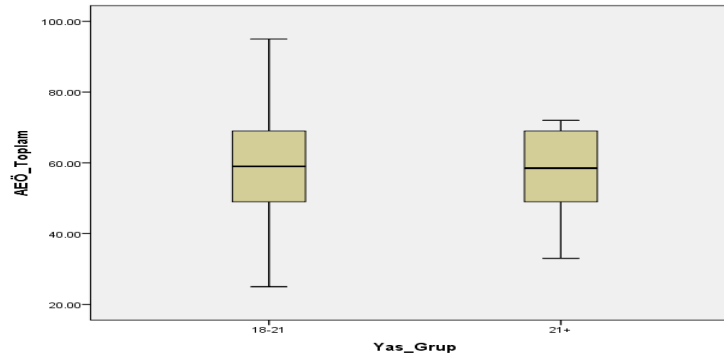
Figür 10: 22+ Yaş Grubundaki Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



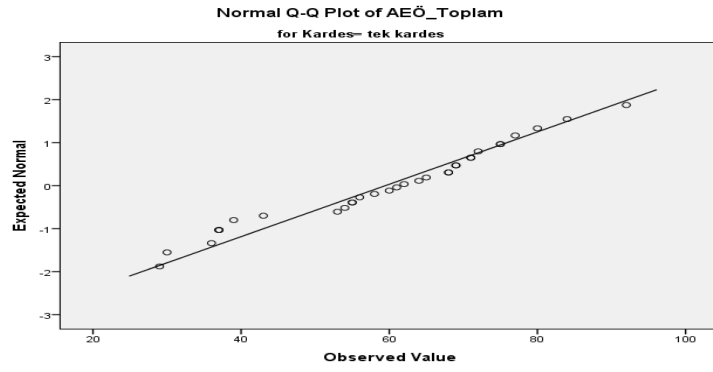
Figür 11: 18-21 Yaş Grubundaki Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



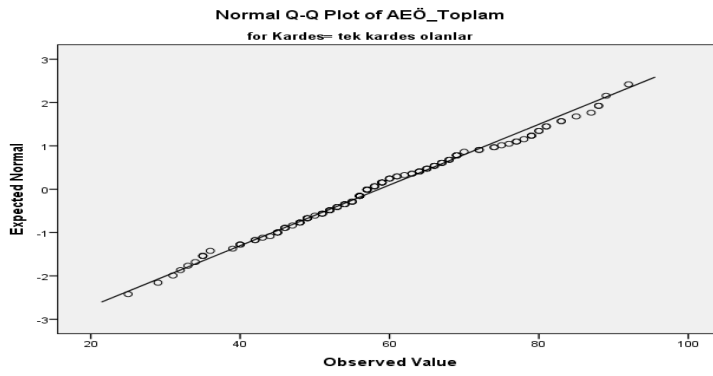
Figür 12: 22+ Yaş Grubundaki Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



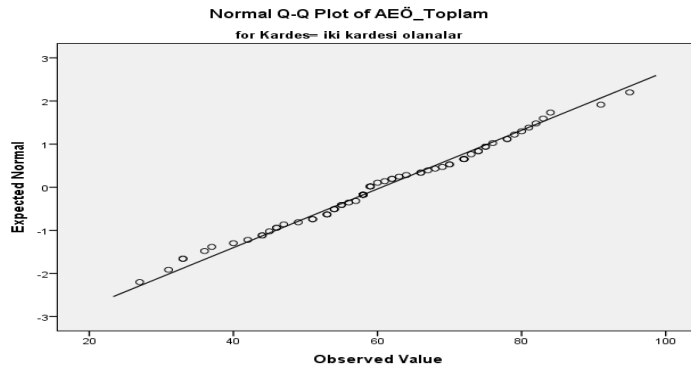
Figür 13: Yaş Grubundaki Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Box Plotları



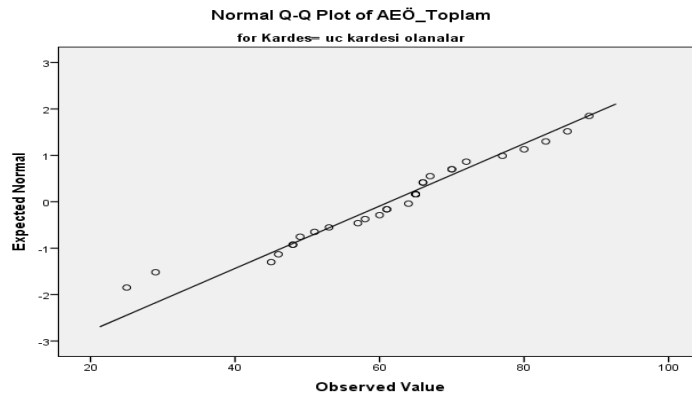
Figür 15 : Tek Kardeş Olan Öğrencilerinin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



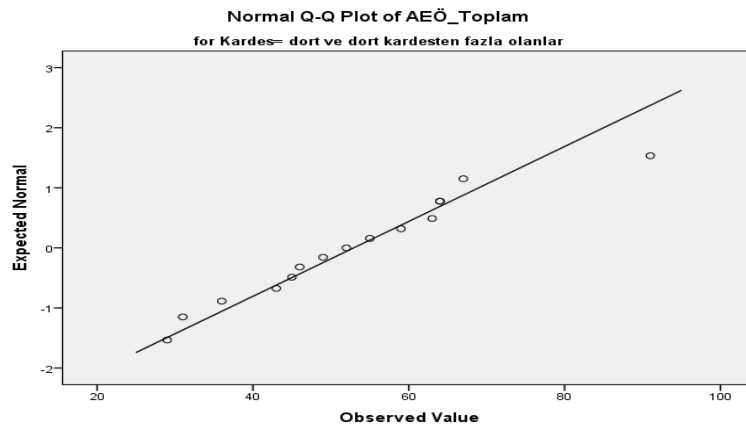
Figür 16 : Tek Kardeş Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



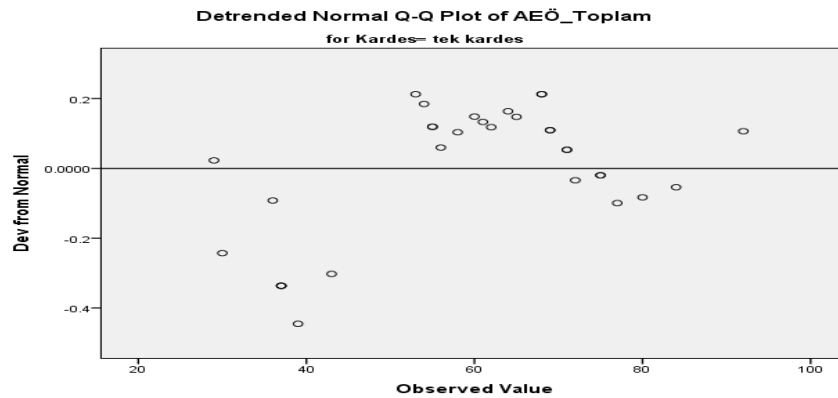
Figür 17 : İki Kardeş Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



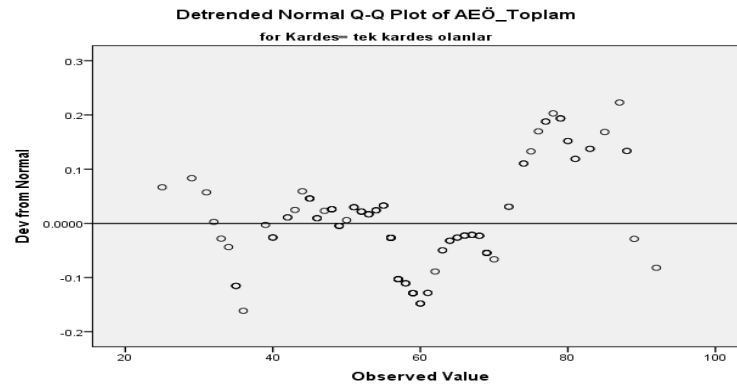
Figür 18 : Üç Kardeş Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



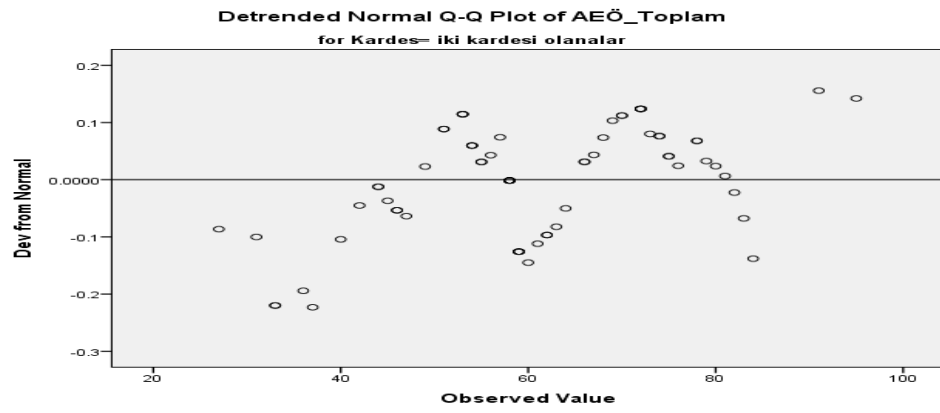
Figür 19 : Dört Kardeş ve Dört Kardeşten Fazla Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



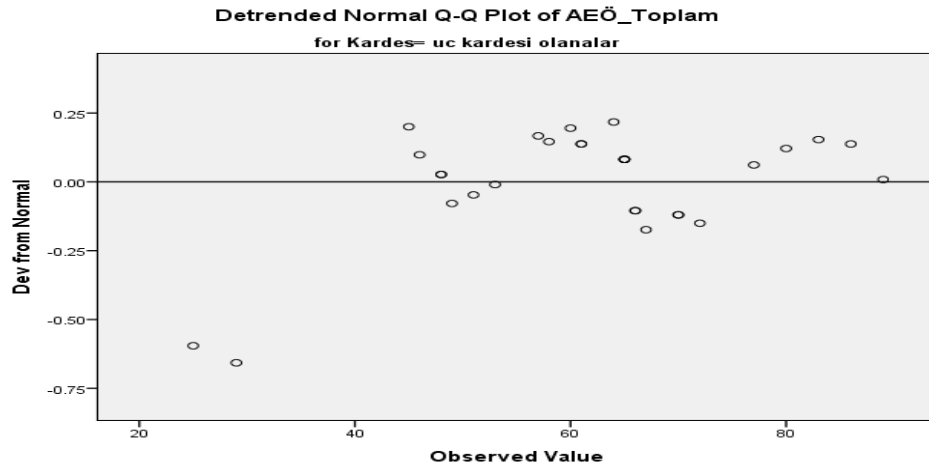
Figür 20 : Tek Kardeşi Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



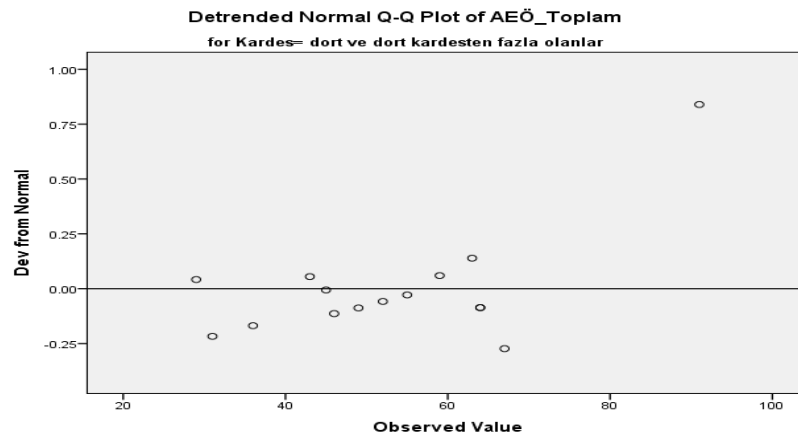
Figür 21 : Tek Kardeşi Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



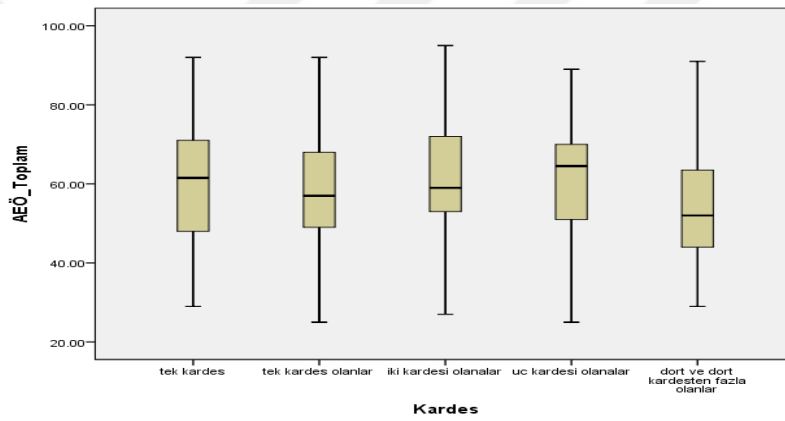
Figür 22 : İki Kardeşi Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



Figür 23 : Üç Kardeşi Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları

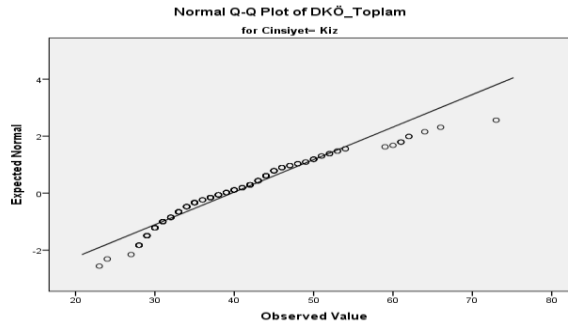


Figür 24 : Dört ve Dört Kardeşten Fazla Olan Öğrencilerin AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları

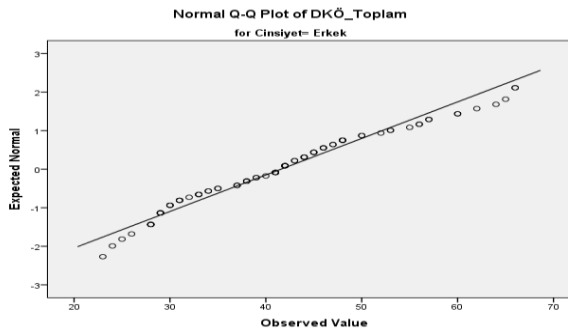


Figür 25 : Öğrencilerin Kardeş Sayılarının AEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Box Plotları

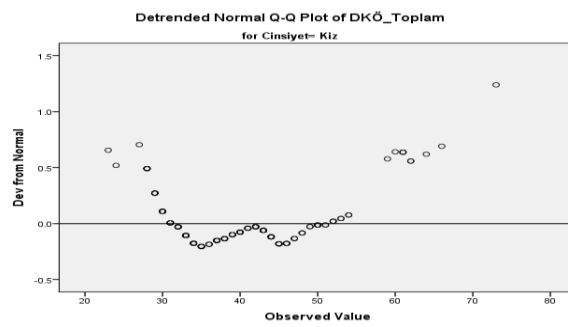
EK-5: Demografik Değişkenlere Göre DKÖ Alınan Toplam Puanların Normal Q-Q Plot



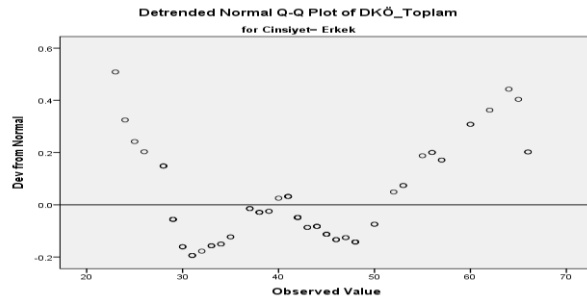
Figür 1: Kızların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanlarının Normal Q-Q Plot



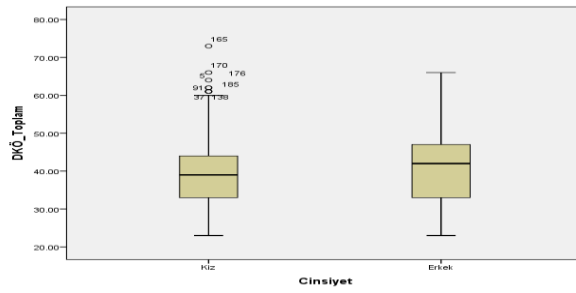
Figür 2: Erkeklerin DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanlarının Q-Q Plot



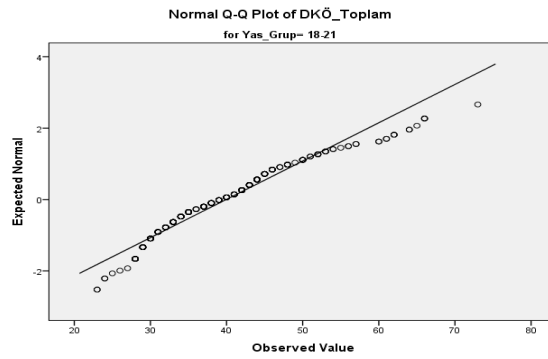
Figür 3: Kızların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanın Q-Q Plot



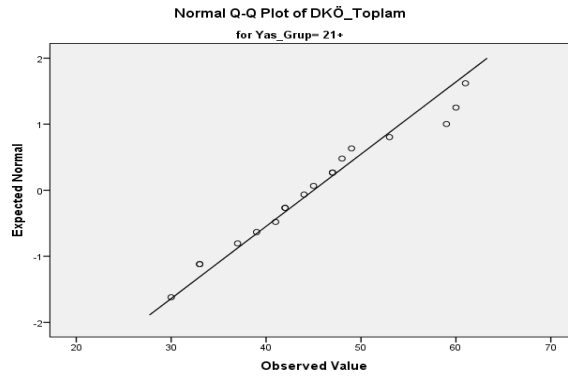
Figür 4: Erkeklerin DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanın Q-Q Plotları



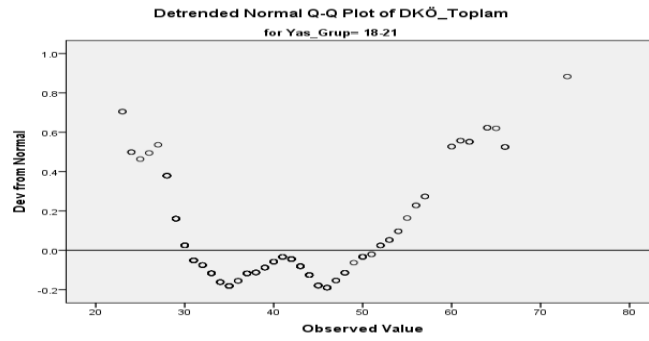
Figür 5: Cinsiyete Göre DKÖ'den Alınan Toplam Puanların Box Plotlar



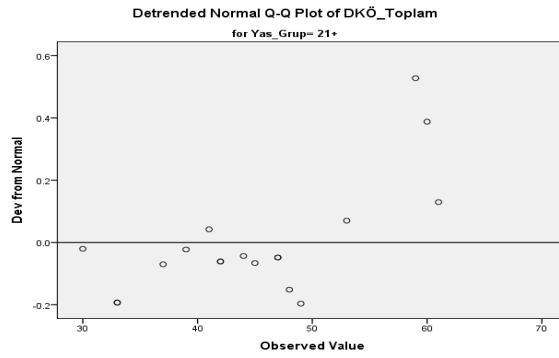
Figür 6: 18-21 Yaş Grubundaki Öğrencilerin DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



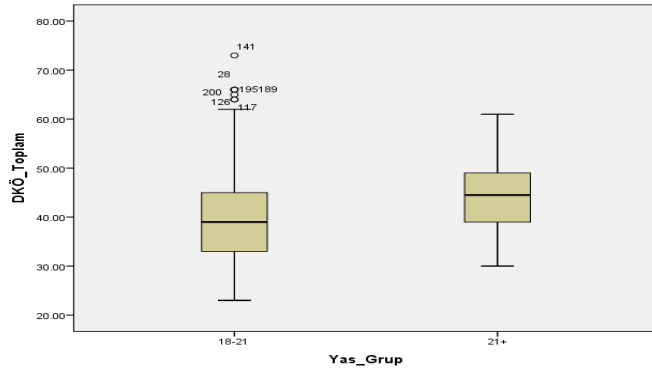
Figür 6: 22+ Yaş Grubundaki Öğrencilerin DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



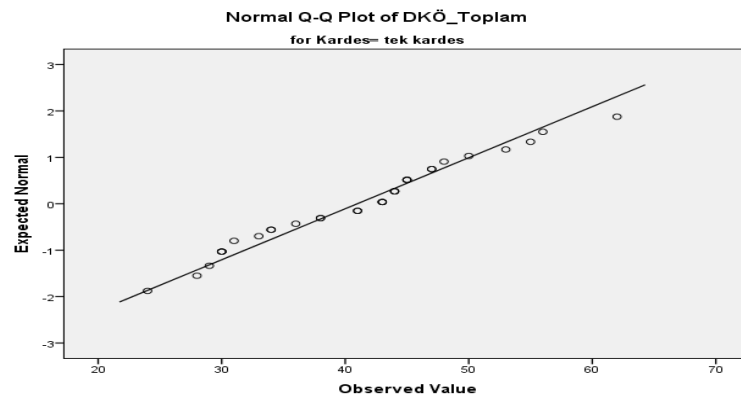
Figür 7: 18-21 Yaş Grubundaki Öğrencilerin DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



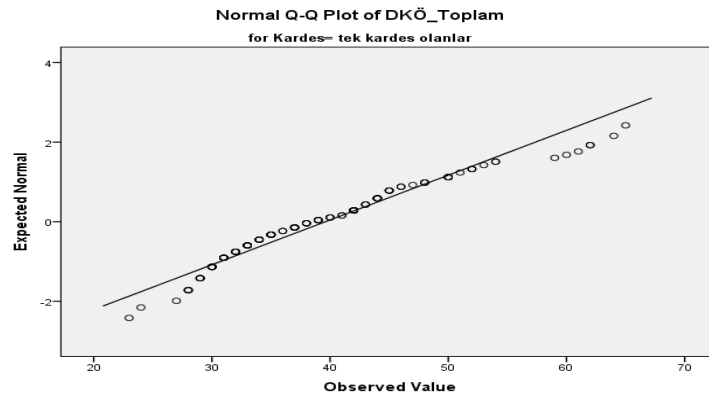
Figür 8: 22+ Yaş Grubundaki Öğrencilerin DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



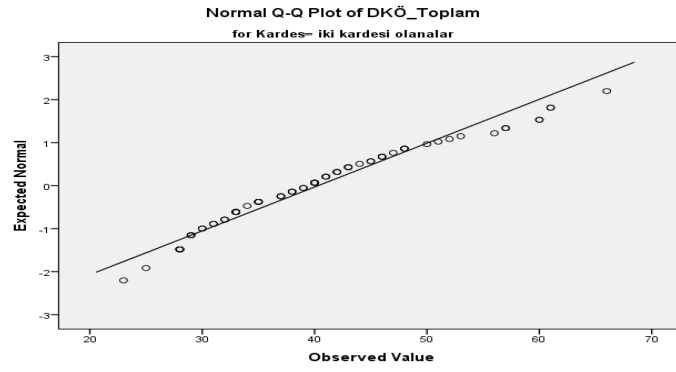
Figür 9: Yaş Grubundaki Öğrencilerin DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Box Plotları



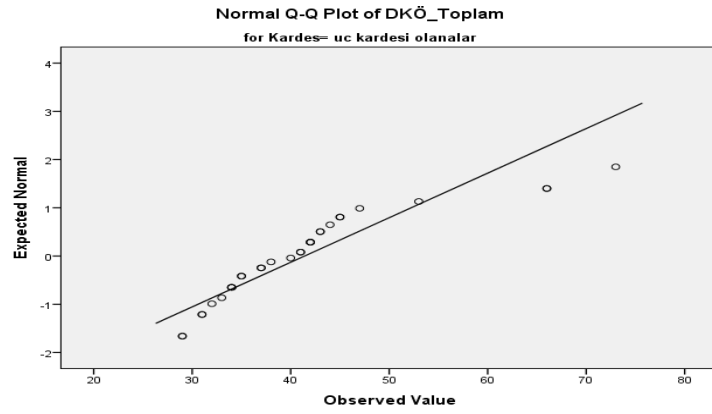
Figür 15 : Öğrencilerden Tek Kardeşi Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



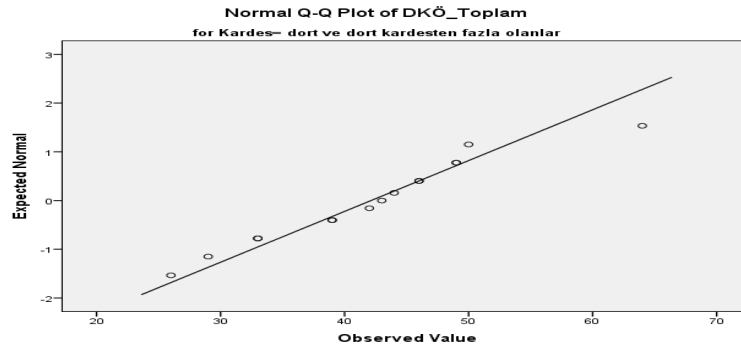
Figür 16 : Öğrencilerden Tek Kardeşi Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



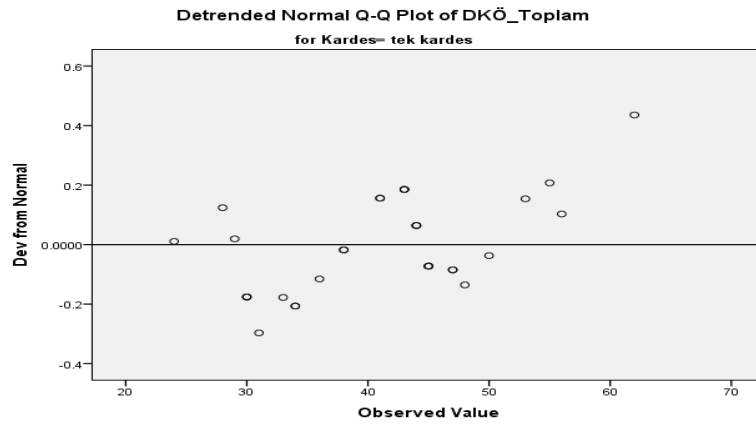
Figür 17 : Öğrencilerden İki Kardeşi Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



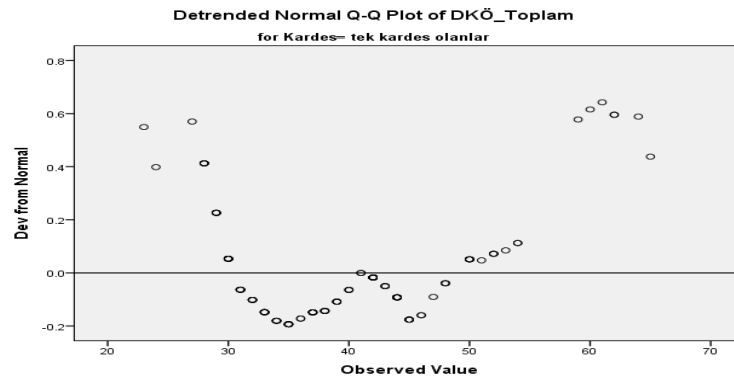
Figür 18 : Öğrencilerden Üç Kardeş Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



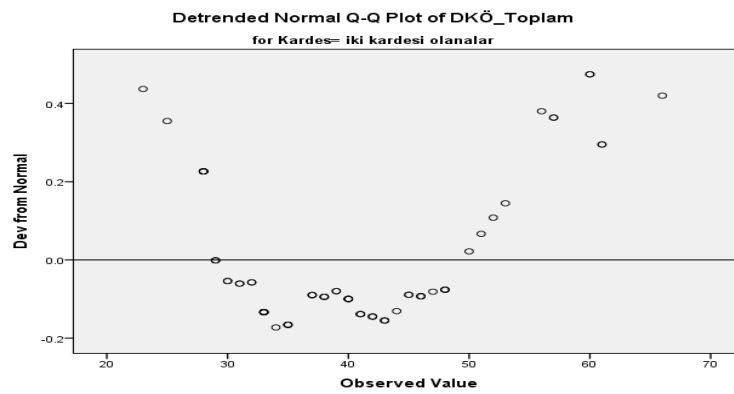
Figür 19 : Öğrencilerden Dört ve Dört Kardeşten Fazla Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



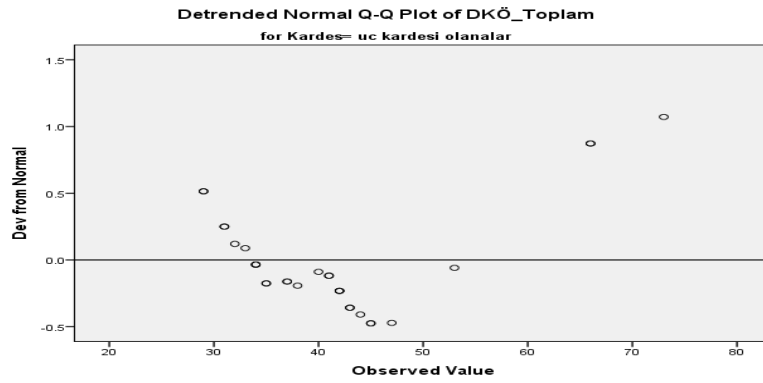
Figür 20 : Öğrencilerden Tek Kardeşi Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



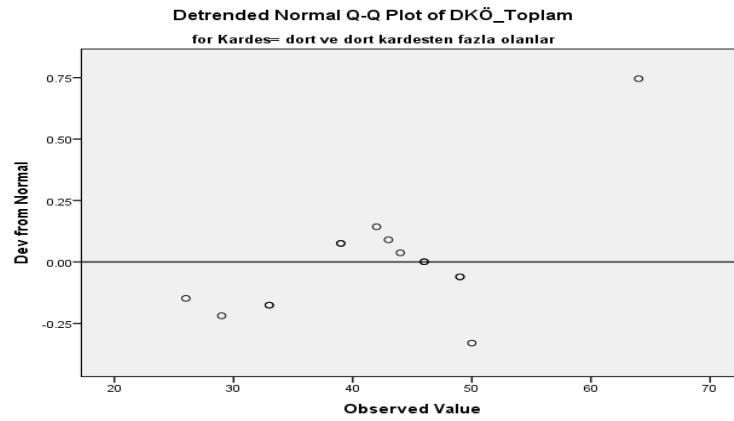
Figür 21 : Öğrencilerden Tek Kardeşi Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



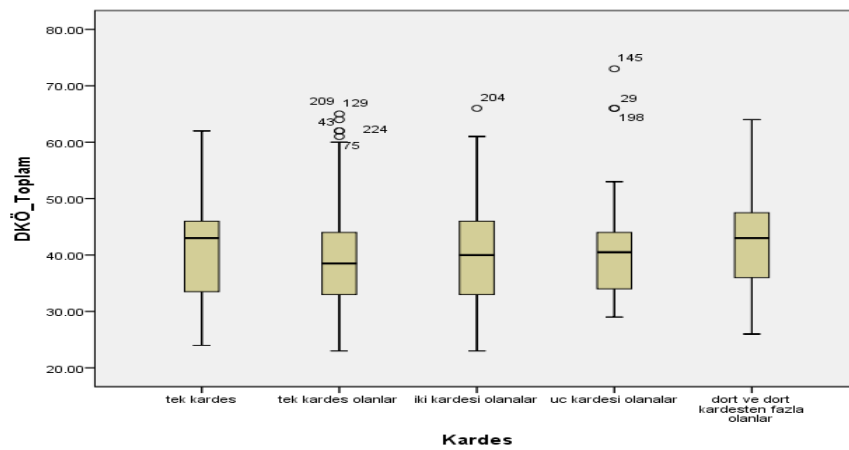
Figür 22 : Öğrencilerden İki Kardeşi Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



Figür 23 : Öğrencilerden Üç Kardeşi Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



Figür 24 : Öğrencilerden Dört ve Dörtten Fazla Kardeşi Olanların DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Q-Q Plotları



Figür 24 : Öğrencilerden Kardeş Durumuna Göre DKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Box Plotları

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Derya ERDOĞAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Sivas/1970

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler,
 Sosyal Hizmetler Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Ufuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
 Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı Entegrasyon Projeleri
 Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
 Adalet Bakanlığı

Çalıştığı Kurumlar

- 1- UNDP
- 2- ASP bağlı yaşlılık, kadın, çocuk ve toplum alanında çalışan kurumlar
- 3- Adalet Bakanlığı Aile Mahkemesi

Projeler

1. 1989 Bulgaristan Göçmenlerinin Entegrasyonu Projesi(1991-1992) Çalışma Bakanlığı ve UNDP.
2. Kadına Kalkınmaya Entegrasyonu ve Kadına Yönelik Şiddet Projesi (1992-1995) ASP Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü ve UNDP.
3. Kadına Yönelik Şiddet Projesi (1999-2005) New Ways Kadın Vakfı-ASP
4. Kadına ve Çocuğa Yönelik Şiddet ve Rehabilitasyonu Projeleri(2000-), ASP- Adalet Bakanlığı.

İletişim Bilgileri : **E-Posta Adresi:** derya7007@gamil.com

Tarih : 26.5.2016